Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung

Tanja Sturm, Nicole Balzer,
Jürgen Budde, Anja Hackbarth (Hrsg.)

Schriftenreihe
der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)



Verlag Barbara Budrich

Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung

Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Tanja Sturm
Nicole Balzer
Jürgen Budde
Anja Hackbarth (Hrsg.)

Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742615).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2615-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1774-3 (PDF)
DOI 10.3224/84742615

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Nicole Balzer, Tanja Sturm, Jürgen Budde und Anja Hackbarth

Zur Einleitung in den Band

Dass das Thema Inklusion – und mit ihm verbunden das Thema Exklusion – nicht nur für das deutsche Bildungssystem und spezifisch für den Schultypus Sonder- bzw. Förderschule eine „Problemanzeige“ (Harant 2016: 37) impliziert, sondern auch die Erziehungswissenschaft und ihre teildisziplinären Diskurse sowie deren jeweilige Selbstverständnisse herausfordert, wird seit einigen Jahren verschiedentlich diskutiert. Dies gilt zentral für die Sonderpädagogik, die unter dem Anspruch inklusiver Pädagogik in eine Legitimationskrise gerät (vgl. Willmann 2022). Die Frage, was die Sonderpädagogik als eigenständige wissenschaftliche (Sub-)Disziplin legitimiert hat und zukünftig legitimieren soll, wird dabei nicht allein durch die Infragestellung des Sonderschulsystems forciert, sondern etwa auch durch die im Kontext der Inklusionsdebatten vielfach zu vernehmenden Forderungen nach und Diskussionen zu Dekategorisierung (vgl. z.B. Musenberg u.a. 2018), welche die Orientierung der Sonderpädagogik an ‚Behinderung‘ (bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen) als problematisch erscheinen lassen.

Einen zentralen „Dreh- und Angelpunkt“ (Grummt 2019: 47) der Debatten zum Verhältnis von Inklusion(spädagogik) und Sonderpädagogik stellt die Relation von Sonder- und Allgemeiner (Schul-)Pädagogik dar (vgl. ebd.). Diese wurde allerdings keinesfalls erst in den vergangenen Jahren, sondern bereits verschiedentlich, u.a. in den ab den 1970er Jahren vermehrt vorgelegten integrationspädagogischen Entwürfen (etwa von Georg Feuser, Andreas Hinz, Hans Eberwein und Hans Wocken), aber auch in von diesen weitgehend unabhängigen Kontroversen thematisiert (vgl. z.B. Hänsel 2003; Elger-Rüttgardt 2003; Möckel 2004). Sowohl in den historischen als auch in aktuellen Debatten gerät gerade nicht nur die Sonderpädagogik, sondern auch andere erziehungswissenschaftliche teildisziplinäre Diskurse, insbesondere die Schulpädagogik sowie die Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik[1] in die Kritik, die bis etwa 2012 die Themen ‚Behinderung‘ und/oder ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ nur marginal bearbeitet haben.

---

1 Während der Begriff ‚Allgemeine Pädagogik‘ vielfach zur Bezeichnung (auch) von Schulpädagogik und Schulforschung verwandt wird, referieren wir mit ‚Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft‘ hier und im Folgenden dezidiert auf jene erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die Institutionen bzw. Handlungsfelder übergreifende Fragestellungen verfolgt und in systematischer Orientierung allgemeine Theorien, etwa der Erziehung und Bildung, zu entwickeln sucht (vgl. hierzu Ricken 2010). Wir entscheiden uns dabei nicht für einen der Begriffe Erziehungswissenschaft/Pädagogik, um zum Ausdruck zu bringen, dass in dieser Teildisziplin heute sowohl Ansätze und Theorien zu finden sind, die die klassische bzw. traditionelle Allgemeine *Pädagogik* mal mehr und mal weniger eindeutig fortführen, als auch solche, die gerade diese implizit oder explizit in Frage stellen.

Die jüngeren Debatten um Inklusion unterscheiden sich dabei von den in der Vergangenheit geführten Debatten: *Erstens* ist hinsichtlich der Kritik an Formen sonderpädagogischer Differenzierung eine neue „Radikalität" (Willmann 2022) zu beobachten. Dies hängt wiederum mit Forderungen nach Dekategorisierung und auch nach intersektionalen Perspektiven auf ‚Differenz' zusammen, aber auch damit, dass *zweitens* die vielfach bereits in integrationspädagogischen Ansätzen unternommene Infragestellung der Fokussierung auf eine ‚besondere' Klientel (Menschen ‚mit' Behinderungen)[2] heute breite Zustimmung findet und Inklusion(spädagogik) *drittens* nicht als ein subdisziplinäres Spezialthema, sondern als ein alle erziehungswissenschaftliche Diskurse angehendes Thema bzw. als Querfach und Querschnittsaufgabe begriffen wird. Gerade deshalb gerät gegenwärtig *viertens* – was auf den ersten Blick paradox erscheint – die Vernachlässigung der (schuleigenen) Differenzkategorien ‚Behinderung' und ‚sonderpädagogischer Förderbedarf' in der Schulpädagogik sowie der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft nochmal deutlicher in die (Selbst-)Kritik.

Für die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft hat in der jüngeren Zeit etwa Jürgen Oelkers eine lange Zeit anhaltende „stillschweigende [.] Beschränkung des Allgemeinen" (Oelkers 2012: 4) konstatiert: „[I]n der Allgemeinen Pädagogik kamen behinderte Kinder und Jugendliche nicht vor. Das ‚allgemeine' war immer das ‚nichtbehinderte' Kind, das die Erziehungstheorie beherrschte, ohne die nötigen Unterschiede zu machen" (Oelkers 2013: 38). Oelkers verdeutlicht dabei, dass „Behinderungen gleich welcher Art" (Oelkers 2012: 4) in der Allgemeinen Pädagogik nicht nur nicht zum Thema wurden, sondern dass damit auch „eine Normalannahme und somit zugleich eine Ausschlussregel" (ebd.) impliziert war: So wie die Allgemeine Pädagogik Herbarts „nicht alle ‚Zöglinge'" (ebd.) betreffe, sondern „stillschweigend von einem ‚Normalkind'" (ebd.) ausgehe und „nur für die Kinder [gelte], die gesellschaftlich als normal und gesund angenommen werden" (ebd.), so seien „alle grossen Entwürfe, von Deweys *Democracy and Education* (1916) über die *child-centred education* bis hin zur Phasentheorie von Piaget, am normalen Kind orientiert [...], ohne diese Voraussetzung wirklich zu thematisieren" (ebd.: 13f.).

Folgt man Oelkers' Überlegungen, dann wird also die im Bereich der Sonderpädagogik vielfach behauptete „Differenz der eigenen Klientel zu einer wie auch immer gearteten ‚Normalität'" (Tervooren 2017: 18) durch ‚die' Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik in gewissermaßen umgekehrter Richtung bestätigt, sodass von einem „gegenseitige[n] Ausschließungsverhältnis" (ebd.: 12)

2 Vgl. hierzu: „Integrationspädagogik ist so lange keine Brücke zu einer wirklich Allgemeinen Pädagogik, wie sie auf die Integration von behinderten und nicht behinderten Menschen fokussiert wird und andere Dimensionen von Heterogenität ausblendet. Vielmehr droht sie auf diese Weise eine hierarchisierende Zwei-Gruppen-Theorie von ‚Eigentlichen' und ‚Auch-Menschen' zu zementieren, die sich nun lediglich - oder immerhin - im gleichen institutionellen Rahmen treffen. [...] Damit droht sie immer zugleich der Tendenz zu erliegen, sich als neue Sonderpädagogik zu verorten und ihre Legimitation wiederum mit der ‚besonderen Klientel' sonderanthropologisch zu begründen" (Hinz 2005: 76).

gesprochen werden kann: „Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik gerierten sich bis vor einigen Jahren als zwei unversöhnliche Pole, als unterschiedliche Teildisziplinen ohne große Schnittmengen“ (ebd.).

Wie Anja Tervooren herausgestellt hat, hat dabei die von Oelkers „als forcierte Dichotomisierung“ beschriebene „spezifische Dynamik von Allgemeinem und Besonderem [...] zu einer schwierigen Rezeptionssituation des Themas ‚Inklusion‘ in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft geführt“ (ebd.). Obwohl „die Debatten um Heterogenität und Differenz mittlerweile zu den zentralen Themen der Forschung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu zählen sind“ (ebd.: 15), beteilige sie sich „wenig an der Debatte um Inklusion“ (ebd.). Insbesondere bestehe „eine Zurückhaltung in der empirischen Konstitution von Allgemeinem und Besonderen, in welcher die Kategorie Behinderung eine Rolle spielt“ (ebd.: 23). Weitgehende Zurückhaltung besteht gegenüber der Herausforderung ‚Inklusion‘ aber auch mit Blick auf die Frage, inwiefern das ‚Allgemeine‘ der Allgemeinen Pädagogik „wirklich allgemein“ (Oelkers 2012: 12) war und heute ist[3] – eine Frage, die gegenwärtig umso dringlicher zu stellen wäre, weil das (Spannungs-)Verhältnis von Allgemeinem, Besonderem und Singulärem nicht nur in der modernen Pädagogik einen zentralen Stellenwert hatte (vgl. Tervooren 2017; Tenorth 2006, 2013), sondern auch als ein zentrales „philosophisches Grundproblem der Inklusion“ (Dederich 2020: 531) gelten kann.

Im Zuge gegenwärtiger Inklusionsdebatten vermehrt zu vernehmende Forderungen nach einer stärkeren Verbindung von Allgemeiner und Inklusiver (sowie Spezieller) Pädagogik stoßen allerdings auch auf der anderen Seite auf Barrieren. So korrespondiert der von Tervooren herausgestellten Zurückhaltung der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft eine Zurückhaltung gegenüber allgemeinpädagogischen Theorieentwürfen auf Seiten derer, deren Forschung dezidiert sonder- und/oder inklusionspädagogisch ausgerichtet ist. Auch wenn diese Zurückhaltung sicherlich verschiedene Gründe hat, so hängt sie doch auch mit einer allgemeineren Tendenz der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft zusammen, auf die Klaus Prange bereits 2005 hingewiesen hatte. Die Bereichspädagogiken operieren, so Pranges Beobachtung, „im Blick auf bestimmte Adressaten und Problemzonen mit Konzepten, die sie weniger einem pädagogischen Grundgedankengang, sondern eher dem Theorieimport mehr oder minder affiner Disziplinen entnehmen“ (Prange 2005: 16).[4]

Man kann solche Einschätzungen sicherlich auch relativieren und dazu etwa auf die „Heterogenität der Erziehungswissenschaft“ (vgl. Ludwig 2019)

---

3 Vgl. aber z.B. Tenorth 2006; Elger-Rüttgardt 2003 und (bereits) Zirfas 1998.

4 Diese Lage ist nach Prange allerdings nicht neu, sondern sie kennzeichne „den Weg der Pädagogik seit ihrer Etablierung als einer eigenen Frage- und Forschungsrichtung“ (Prange 2005: 14). Mit dem Folgenden soll nicht nahegelegt werden, dass wir Inklusionspädagogik/-forschung als eine erziehungswissenschaftliche Subdisziplin begreifen. Vielmehr schließen wir hinsichtlich des Verständnisses von Inklusionspädagogik an Andreas Hinz´ „Charakterisierung der Integrationspädagogik als erziehungswissenschaftliche Fachrichtung im Sinne eines Querfaches“ (Hinz 2005: 78) an.

verweisen, durch die so pauschale Einschätzungen fraglich erscheinen, oder, im Anschluss an Martin Harant, betonen, dass Inklusion „im Rahmen eines pädagogischen Mindsets“ (Harant 2016: 39)[5] erscheint und insofern die Bestimmung und Erforschung von Inklusion von „pädagogische[n] Denkhorizonte[n]“ (ebd.: 38) aus erfolgt (vgl. auch Harant 2017). Zu betonen ist aber bezüglich der gegenwärtigen Inklusionsforschung dann doch, dass *erstens* pädagogische/erziehungswissenschaftliche Grundverständnisse vielfach implizit bleiben; dass *zweitens* in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft/Pädagogik in systematischer Absicht unternommene theoretisch-kategoriale Bemühungen eher selten Berücksichtigung finden, und dass, damit zusammenhängend, *drittens* die von Prange für die Erziehungswissenschaft konstatierte „Überfütterung mit ‚auswärtigen Begriffen‘“ (Prange 2005: 13) und Konzepten auch für das Gros der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung gilt.[6]

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen war es das zentrale Anliegen der diesem Band vorangegangenen Tagung, einen Diskurs über die Relationen von in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung verwendeten (Grund-)Begriffen und Inklusion(sforschung) und darüber zugleich einen Dialog zwischen Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft und Inklusionsforschung/-pädagogik zu eröffnen. Als Organisator:innen der Tagung sind wir dabei *einerseits* davon ausgegangen, dass Inklusion(sforschung) nicht nur bislang eher marginale Begriffe und Phänomene (z.B. Behinderung, Assistenz) ins Zentrum erziehungswissenschaftlichen Forschens rückt[7], sondern darüber hinaus als ein – kritische (Selbst-)Reflexion ermöglichender – ‚Spiegel‘ erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung fungieren kann. Inklusion(sforschung) lässt, so unsere Annahme, pädagogische/erziehungswissenschaftliche (Grund-)Begriffe und Ideale (z.B. Autonomie) hinsichtlich ihrer exklusiven Verfasstheit sowie oftmals impliziten Normierungen in den Blick geraten und kann so auch zum Anlass von – begrifflich-theoretischen, historischen oder empirischen – Neu-Einsätzen werden. *Andererseits* sind wir davon ausgegangen, dass die mit der Tagung anvisierte Arbeit an Begriffen auch als ‚Spiegel‘ des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurses fungieren und darüber einen zentralen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen (Selbst-)Vergewisserung der

5 Harant versteht als ‚Mindset‘ „ein pädagogischen Diskursformationen jeweils zugrundeliegendes Vorverständnis bzw. zugrundeliegendes Gesamt an Annahmen oder Gewissheiten, die die Bestimmung des Inklusionsbegriffs spezifisch imprägnieren“ (Harant 2016: 339).

6 Prange bezeichnet letzteres als „schwache Grenzstärke der Pädagogik nach außen“ (Prange 2005: 16), welche sich „in den internen Beziehungen der Bereichspädagogiken“ (ebd.) wiederhole. Dabei weist er ausdrücklich darauf hin, dass der „Austausch von Allgemeiner Pädagogik und Bereichspädagogiken“ (ebd.) auch dadurch ‚blockiert‘ sei, dass „sich die systematischen Anstrengungen“ (ebd.) der Allgemeinen Pädagogik „in Abhängigkeit von älteren und neueren Groß- und Leittheorien [bewegen], die sich nicht umstandslos in die Problemlagen der Bereichspädagogiken übersetzen lassen“ (ebd.).

7 Diese gilt auch – und nicht zuletzt – für den Inklusionsbegriff selber, der in der Pädagogik kein ‚einheimischer Begriff‘, sondern ein ‚Neuankömmling‘ ist (vgl. Harant 2016: 37; Emmerich 2022).

Inklusionsforschung leisten kann. Reflexionen der Diskurse zu Inklusion hinsichtlich ihrer (expliziten und impliziten) Bezüge zu (Grund-)Begriffen können, so unsere Annahme, zur Präzisierung der Theorie und Empirie von Inklusion bzw. einer inklusionsorientierten Pädagogik beitragen, aber auch für deren Leerstellen und Problematiken sensibilisieren.

Angedeutet ist damit, dass wir die Arbeit an Begriffen nicht etwa als Frage nach besseren und schlechteren, passenderen oder unpassenderen Definitionen begreifen, sondern als Reflexion auch und insbesondere darüber, von wem mit welchen Begriffen worauf in welchen Kontexten referiert wird, welche normativen Vorstellungen jeweiligen Begriffsverwendungen zugrunde liegen, und was sowie wer in das Sprechen ein- und ausgeschlossen ist. Eine solchermaßen verstandene (Selbst-)Reflexion führt nicht zu wahrem Wissen oder zu neuen machtfreien Gewissheiten, sondern sie ist, wie jede Wissenspraxis, eine standortgebundene Praxis, die nicht repräsentiert, was (‚wahr') ist, sondern die es ermöglicht, Neues zu sehen oder (vermeintlich) Bekanntes neu zu sehen.

Impliziert ist damit, dass wir ‚Spiegel' nicht als ein Repräsentationsmedium verstehen, sondern – im (losen) Anschluss an Ralf Konersmann (1991) – als eine Metapher, die sich der Idee einer bloßen Repräsentation versperrt: Spiegel belassen ihren „Referenzgegenstand" (ebd.: 11) – die Identität des Bespiegelten – immer auch „im dunkeln" (ebd.): „Im Spiegel treten Eigenes und Fremdes untrennbar zusammen. Was er zeigt, bleibt bei aller Bekanntheit zuletzt unvertraut und unnennbar. Es geht immer schon hinaus über das, was sich mit routinierter Sicherheit wiedererkennen und identifizieren läßt [sic]" (ebd.: 234). Der Spiegel unterläuft insofern zwar „jede begriffliche Präzisierungsbemühung" (ebd.: 235); er vermag es aber – „im Widerstand gegen die glatten Lösungen" (ebd.) – zugleich auch, „‚die Eigenschaft des Problems' [...] zu erhalten" (ebd.). Dabei ist der Blick in den Spiegel jener Augenblick, „in dem Aufforderungen von dem Gewicht des Gebots zur Selbsterkenntnis unabweisbar werden und jäh den Gleichlauf des Alltags unterbrechen" (ebd.: 234).

Eine Unterbrechung des ‚Gleichlaufs des Alltags' stellte dabei auch die Anfang 2020 beginnende Situation der Pandemie dar, die das, was hier nun vorgelegt wird, ebenso wie bereits die Durchführung der Tagung erheblich beeinflusst hat: Nicht nur musste die Tagung um ein Jahr verschoben und größtenteils digital ausgerichtet werden; darüber hinaus konnten auch eine Keynote nicht gehalten und verschiedene Beiträge nicht in eine publikationsfähige Form gebracht werden. Letzteres betrifft zu unserem Bedauern insbesondere solche Tagungsbeiträge, in denen ‚klassische' erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Ideale fokussiert wurden und dezidiert eine *gegenseitige* Reflexion angestrebt wurde. Mit dem Band ist unseres Erachtens dennoch ein geeigneter Auftakt gemacht, um einen Dialog zwischen Vertreter:innen unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Bereiche sowie über zentrale erziehungswissenschaftliche (Grund-)Begriffe anzustoßen.

Die Beiträge eröffnen dabei teils sehr unterschiedliche Facetten von und Perspektiven auf die Thematik des Bandes. Bei aller Heterogenität lassen sich gleichwohl Gemeinsamkeiten ausmachen, die die – sicherlich auch anders mögliche – Anordnung der Beiträge strukturiert.

Im *ersten Teil* des Bandes sind vier Beiträge versammelt, die erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und -theorien ins Zentrum rücken und deren Verhältnis zu ‚Inklusion' thematisieren.

Im ersten Beitrag skizziert *Norbert Ricken* die Form bzw. Logik und Systematik sowie Problematiken der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe Erziehung, Bildung, Entwicklung, Lernen und Sozialisation und fokussiert dabei insbesondere die kategoriale Infrastruktur derselben. Eine kategoriale Analyse – als Frage danach, auf welche Denkformen und -ordnungen jeweilig zurückgegriffen wird – kann, so seine These, die Frage nach dem (grund-)begrifflichen Stellenwert von ‚Inklusion' besser stellen lassen. ‚Bildung' wird dabei von Ricken nicht als ein Grundbegriff *neben* (den) anderen Grundbegriffen, sondern als deren Rekonfiguration, d. h. als die moderne Art und Weise, Erziehung bzw. ‚das Pädagogische' zu denken, gekennzeichnet, und insbesondere mit Blick auf ihre individualtheoretische sowie dichotome Grundlogik problematisiert. Vor diesem Hintergrund diskutiert Ricken abschließend die Frage nach dem Verhältnis von Grundbegriffen und Inklusionstheorie und -forschung sowie die Frage nach dem begrifflichen Status von ‚Inklusion'. Weil Grundbegriffe gegenstandskonstituierende Begriffe seien und mit ‚Inklusion' keine andere bzw. neue Kategorialität bezeichnet werde, sei ‚Inklusion' *kein* erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff. ‚Inklusion' bzw. ihre diskursive Konjunktur könne aber eine zentrale, problematische Kategorialität im Bildungsdenken verdeutlichen: dass ‚Bildung' zu Differenz, Distinktion und Ausgrenzung beitrage und, weil genau dies in sie eingeschrieben sei, diese auch forciert.

Auch *Anselm Böhmer* rückt in seinem Beitrag das Verhältnis des Inklusions- und des Bildungsbegriffs ins Zentrum. Auf Basis empirischer Befunde und einer soziosemiotischen Interpretation von Inklusion geht er der Frage nach *inklusiven Bildungsprozessen* nach. Im Unterschied zu Ricken begreift Böhmer ‚Inklusion' als einen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff, der dazu beitragen kann, einen *sozialen* Begriff von Bildung zu präzisieren. Der Bildungsbegriff wird dabei in zwei Richtungen gedacht: als kulturelles Kapital für die Vergesellschaftung der Einzelnen *und* als nach wie vor recht weitgehend funktionierender Bremsmechanismus für soziale Mobilität. Diese Perspektivierung wird entlang von empirischen Analysen in Bezug auf den Inklusionsbegriff mit dem Fokus auf soziale Positionen und ihre (transgenerationale) Herstellung im Feld der Migrationspädagogik konkretisiert, was in ein Verständnis von Bildung als soziale Praxis der Inklusion mündet.

Cristina Diz Muñoz, Juliane Engel, Bettina Fritzsche und Andreas Köpfer reflektieren den Bildungsbegriff aus einer kolonialismuskritischen Perspektive und fragen nach den Konsequenzen für Vorstellungen von inklusiver Bildung.

Ausgangspunkt ist die bereits in Rickens Beitrag zentrale Kritik am modernen Bildungsbegriff, da dieser in Genese und Praxis unmittelbar mit kolonialistischer Geschichte verknüpft ist. Dem „Othering“ kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Konzeptionen inklusiver Bildung beziehen sich häufig affirmativ auf die Menschenrechte, demokratische Prinzipien, Bildungsgerechtigkeit und den Partizipationsgedanken und stellen die Förderung des Individuums ins Zentrum. Postkoloniale Perspektiven werden als hochgradig anschlussfähig aufgrund ihrer normativen und marginalisierungskritischen Ausrichtung an Diskurse zu inklusiver Bildung verstanden. Andererseits reproduziert auch inklusive Schulbildung Ausgrenzung und Marginalisierung. Anhand von narrativen Interviews und videographic walks zu sogenannten ‚Türkenklassen‘ im süddeutschen Raum zeigen die Autor:innen die Bedeutsamkeit sichtbarer wie unsichtbarer Subjektpositionen für Marginalisierungen durch diese spezifische Unterrichtungsform und plädieren für ein relational gefasstes Verständnis von Bildung sowie für eine relationale Perspektive sowie die Stärkung des Erfahrungswissens der Akteur:innen im Forschungsprozess.

In *Sebastian Engelmanns* Beitrag fungiert ‚Inklusion‘ als Folie für eine historisch orientierte, erziehungstheoretische Reflexion. Pädagogische Thematisierungen von ‚Verschiedenheit‘ sowie inklusive Tendenzen in der Pädagogik stellen, so der Ausgangspunkt seiner Überlegungen, kein Novum des 20. oder gar 21. Jahrhunderts dar, sondern lassen sich über die Zeit in einer Vielzahl von Reflexionen zu Erziehung und Bildung ausmachen. Engelmann verdeutlicht dies, indem er exemplarisch rekonstruiert, wie in August Hermann Niemeyers zentralem Text von 1796 *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher* Verschiedenheit, Eigentümlichkeit und Gleichheit konzipiert und diskutiert werden, und wie sich in der theoretischen Architektur von Niemeyers protowissenschaftlicher Erziehungslehre ‚inklusive Tendenzen‘ konkret ausgestalten. Ziel dieser Rekonstruktionen ist nicht allein eine Historisierung inklusiver Tendenzen in Theorie und Praxis der Pädagogik sowie der mit ihnen verbundenen Begriffe und Diskussionen, sondern auch eine Anregung für die eigene Arbeit an Theorieentwürfen in der Diskussion um Verschiedenheit und den Umgang mit ihr.

Die Beiträge des *zweiten Teils* rücken – mit Demokratie, Macht, Selektion, Exklusion und Partizipation – Begriffe und theoretische Konzepte ins Zentrum, die durch die und in der Inklusion(sforschung) besondere Relevanz erhalten.

Jens Geldner-Belli und *Steffen Wittig* machen in ihrem Beitrag ‚Demokratie‘ als einen konstitutiven und zugleich umstrittenen Bezugsrahmen (inklusions-)pädagogischer Debatten sichtbar. In vergleichender Perspektive rekonstruieren sie zunächst zentrale Thesen und Konzepte der vielfach unter dem Label ‚radikale Demokratietheorien‘ diskutierten Theorieangebote von Ernesto Laclau und Jacques Rancière und fragen anschließend nach deren Potential für die Selbstverständigung einer erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung bzw. -pädagogik. Die beiden radikaldemokratischen Theoretiker stellen zwar in gewisser Weise Gegenpole dar, haben aber gemeinsam, dass sie ‚Demokratie‘ an Praxen der

Infragestellung gegebener Ordnungen koppeln und damit den Blick auf die Grundlosigkeit und Kontingenz des Sozialen sowie auf die in die demokratischen Werte und Normen eingelassenen Paradoxien und Widersprüche richten. Vor diesem Hintergrund machen Geldner und Wittig geltend, dass die demokratischen Prinzipien keine positive Fundierung einer inklusiven Pädagogik ermöglichen, sondern einen Horizont der Kritik gegebener Ordnungen eröffnen, welche sich einer Ableitung konkreter pädagogischer Konzepte versperrt. Auseinandersetzungen um eine angemessene Beschulung seien nicht zu stillen, sondern Ziel müsse sein, diese Auseinandersetzungen entgegen einfacher normativer Schließungen offen zu halten. ‚Inklusion' werde so zu einem Terminus, der der Pädagogik einen demokratischen Experimentalismus abverlange, was Geldner und Wittig in abschließenden Überlegungen zu einem experimentellen Denken im Horizont von Gleichheit und Differenz verdeutlichen.

Janine Fißmer, Lisa Rosen und *Fenna tom Dieck* rücken in ihrem Beitrag Macht als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft ins Zentrum und nehmen dazu erziehungswissenschaftliche Lehre in den Blick. Vor dem Hintergrund mehrfacher theoretischer Spannungslinien im Umgang mit Geflüchteten wird eine, auf dem Konzept Service Learning basierende, Seminarkonzeption für Studierende diskutiert. In dem mehrfach durchgeführten Seminar wurden Formen des ehrenamtlichen Engagements durch ‚Ankommenspatenschaften' von Studierenden für (junge) Erwachsene nach 2015 begleitet und durch problemzentrierte (Peer-)Interviews reflektiert. Der Beitrag dokumentiert, dass sich mit Quasi-Naturalisierung, Gleichbehandlung sowie Altersregression verschiedene Umgangsweisen mit Geflüchteten zeigen. Alle drei Umgangsweisen lassen sich auf ein Bemühen um (punktuelle) Symmetrie durch Bezugnahme auf das Märchen von der Augenhöhe verdichten, da die Studierenden trotz ihres Wissens um gesellschaftliche Ungleichheiten und eigener Privilegierungen an der Maxime von Gleichwertigkeit festhalten. So können Machtasymmetrien trotz und gerade wegen anderslautendem Anspruch der Studierenden und der Methode Service Learning festgeschrieben werden. Der Beitrag schließt mit einem professionalisierungstheoretisch begründeten Plädoyer für die Reflexion von Widersprüchen und Machtverhältnissen.

Daniel Goldmann bearbeitet in seinem Beitrag die These, dass Selektion und Exklusion nicht allein von außen an die Schule und den Unterricht herangetragen werden, sondern dass sie in der Pädagogik selbst konstituiert werden. Mit seinem Beitrag möchte der Autor eine Begriffsofferte anbieten, mit dem Ziel, Selektion und ihre Erscheinungsformen zu differenzieren und vor diesem Hintergrund das Verständnis von Inklusion und Exklusion zu differenzieren. Goldmann bearbeitet dieses Vorhaben wesentlich entlang systemtheoretischer Perspektiven sowie eines empirischen Beispiels. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Selektion daraufhin zu befragen ist, inwiefern sie in der Praxis strukturell wirksam wird, was dies in der Folge bedeuten würde und welche Alternativen hierfür zu entwickeln bzw. zu erproben wären.

Toni Simon setzt sich mit den Begriffen der Partizipation und Inklusion sowie deren Relation auseinander. Das wird einerseits entlang der Reflexion von Inklusions- und Partizipationsverständnissen im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs und andererseits mittels Einblicken in den Forschungsstand zu Inklusionsverständnissen von Akteur:innen in pädagogischen Handlungsfeldern sowie zu Partizipationsmöglichkeiten als auch -verständnissen im schulischen Feld vollzogen. Letzteres wird entlang einer empirischen Studie zur Relation von Partizipations- und Inklusionsverständnissen Lehramtsstudierender ausbuchstabiert und argumentativ in ein Plädoyer zur stärkeren Zusammenführung der lange Zeit weitgehend getrennt bestehenden Inklusions- und Partizipationsforschung gewendet.

Die Beiträge des *dritten Teils* perspektivieren schließlich die Thematik des Bandes auf Kernproblematiken bzw. -fragen empirischer Forschungszugänge.

Marc Willmann fragt in seinem Beitrag nach den Theorie-Praxis-Relationen in der Pädagogik und der Sonderpädagogik sowie nach deren Implikationen für die (schulische) Inklusionsforschung. Er stellt die Entwicklungspfade der Pädagogik als Wissenschaft von Erziehung und Bildung entlang der zwei zentralen Diskurslinien einer evidenzbasierten oder empirisch standardisierten Forschung und einer geisteswissenschaftlichen sowie qualitativ-rekonstruktiven dar, die auch die grundlagentheoretischen Annahmen aktueller sonderpädagogischer Diskurslinien darstellen. Entlang von drei Theorie-Praxis-Modellen – die zugespitzt mit „behandeln, verstehen und partizipieren“ bezeichnet werden – stellt der Autor die menschenbildlichen sowie die methodologisch-methodischen Ansätze dar, und wie diese in der (Sonder-)Pädagogik gefüllt werden. Willmann arbeitet dabei deutlich heraus, inwiefern mit den drei Zugängen drei Grundverständnisse von Erziehung bzw. des Pädagogischen verbunden sind, und wie Partizipation in ihnen als Möglichkeit und/oder Behinderung konzipiert ist.

Last but not least. – Im abschließenden Beitrag des Bandes unternimmt *Frauke Gerstenberg* am Beispiel des Erziehungsbegriffs den Versuch, anschaulich zu illustrieren, wie im Rahmen einer collagierenden Forschungsweise, die in der empirischen Forschung unterlegten Begriffe irritiert werden können, und wie damit zugleich eine Auseinandersetzung mit der Mehrdeutigkeit von erziehungswissenschaftlichen (Grund-)Begriffen möglich wird. Collage als Prinzip des Remixes und der Schichtung, so verdeutlicht sie, arbeitet mit methodologischen Fixpunkten, sodass mehrere Tragschichten eines Textes eruiert werden können und ein Gefühl für die Relativität von Begriffen entsteht. Über collagierende, sich überschiebende Verfahren des Entwerfens ließe sich allerdings, so Gerstenbergs These, nicht nur die Mehrdeutigkeit von Begriffen aufschließen, sondern Begriffe könnten über jene Prozesse des Entwerfens auch epistemologisch neu gefasst werden. Collage würde somit auch als Weg dienen, um einem mehrdeutigen Inklusionsbegriff Rechnung zu tragen und diesen empirisch angemessen zu erfassen.

Auch wenn es gewagt ist, einzelne Aspekte hervorzuheben, da dies mit der Gefahr verbunden ist, andere als weniger bedeutsam erscheinen zu lassen, sei abschließend doch darauf hingewiesen, dass in der Gesamtschau der skizzierten Beiträge, aber auch im Rückblick auf die Tagung auffällig ist, dass und in welchen Hinsichten der Bildungsbegriff eine zentrale Rolle spielte bzw. spielt: ‚Bildung' wird gerade nicht deshalb zum Thema, weil er der vermeintlich erhabenere, im Vergleich zum Erziehungsbegriff unverdächtigere oder unproblematischere Begriff zu sein scheint. Vielmehr rücken die Beiträge gerade die problematischen Seiten und darin insbesondere den individual- und (spezifisch) subjekttheoretischen Zuschnitt des traditionellen sowie des gegenwärtig hegemonialen Bildungsdenkens ins Zentrum.[8] Dies ist unseres Erachtens keinesfalls zufällig, sondern hat systematisch-inhaltliche Gründe: ‚Inklusion' fordert, so die These, zentral dazu heraus, die in der Erziehungswissenschaft dominante Engführung auf das Individuum zu verlassen und Fragen der Sozialität zentral zu stellen (vgl. auch den Beitrag von Ricken im Band). Dies spiegeln auch die Beiträge des zweiten Teils des Bandes wider, die auf solche Begriffe fokussieren, die gewissermaßen ‚von sich aus' nahelegen, subjekt- und individualtheoretische Zugänge in Frage zu stellen und Erziehung und Bildung in sozial- bzw. intersubjektivitätstheoretischer Orientierung anders als zumeist üblich (um nicht zu sagen: neu) zu denken.

Vor diesem Hintergrund, und auch, weil in der Erziehungswissenschaft gegenwärtig individualtheoretische Perspektiven, u.a. durch Kompetenzorientierung und Konzepte wie das der individuellen Förderung, anhaltend forciert werden, können sozial- bzw. intersubjektivitätstheoretische Reformulierungen von Begriffen und Konzepten als eine (weitere) zentrale und durchaus drängende Aufgabe für die Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik angesichts der Herausforderungen von Inklusion und Exklusion veranschlagt werden. Dabei könnte sie sich nicht zuletzt von der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung inspirieren lassen, in der etwa bereits seit einigen Jahren insbesondere solche Modelle zum Behinderungs- sowie zum Differenzbegriff rezipiert und (weiter) entwickelt werden, die „in Abgrenzung zur individuellen Sichtweise" (Hirschberg 2022: 94) herausgebildet wurden. Umgekehrt könnte das Problem individualtheoretischer Rahmungen auch zum Anlass für die Inklusionsforschung werden, sich stärker als bislang allgemeinpädagogischen Theorieentwürfen zuzuwenden, werden doch durch Vertreter:innen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft/Pädagogik ebenfalls bereits seit einigen Jahren kategorial fokussierte Versuche vorgelegt, ‚das' Pädagogische und pädagogische Phänomene nicht länger vom Individuum her und auch nicht bloß als ein Geschehen zwischen Individuen, sondern als emergente relationale Praxen zu begreifen, die sich nicht auf Einzelne

8 Dass der Erziehungsbegriff bereits während der Tagung und entsprechend auch im vorliegenden Band nur in wenigen Beiträgen zum Thema wurde bzw. wird, spiegelt dabei die wiederum von Klaus Prange bereits 2005 vorgebrachte Einschätzung wider, dass die „Sache der Erziehung [...] vielen Fachvertretern zur Nebensache geworden" (Prange 2005: 16) sei, und sich „eine Pädagogik ohne Erziehung und eine Erziehungswissenschaft ohne Pädagogik" (ebd.: 13) abzeichne.

zurückrechnen bzw. -führen lassen (vgl. auch hier den Beitrag von Ricken im Band).

Zum Schluss gilt unser Dank zunächst den Autor:innen für ihre Beiträge und ihre Geduld sowie für ihre Offenheit gegenüber teils kritischen und hoffentlich doch auch konstruktiven Rückmeldungen und -fragen. Danken möchten wir auch Franziska Deller vom Barbara Budrich Verlag für ihre Begleitung und ihr Verständnis für manche Verzögerungen sowie den Studentischen Mitarbeitenden Anke Ehrenreich und Luca Falvo für das Lektorat und den Satz. Für die verlässliche und sorgfältige Unterstützung bei der Organisation der Tagung danken wir schließlich Anne Häseker und Lucie Rautmann, die uns fortlaufend mit großem Engagement unterstützt und in technisch herausfordernden Situationen dafür gesorgt haben, dass es ‚weitergehen' konnte.

Literatur

Elger-Rüttgardt, Sieglind (2004): Sonderpädagogik - ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 416-429.

Emmerich, Marcus (2022): Inklusion/Exklusion. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim u. München: Beltz Juventa, S. 219-227.

Grummt, Marek (2019): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion, Wiesbaden: Springer VS.

Hänsel, Dagmar (2003): Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg. 2003, Nr. 4, S. 591-609.

Harant, Martin (2016): (2016): Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer 'Mindsets'. In: Pädagogische Korrespondenz 2016 (54), S. 37-57.

Harant, Martin (2017): Inklusion im Widerstreit − Eine kritische Analyse des Inklusionsbegriffs im Kontext antagonistischer erziehungsphilosophischer Mindsets. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-130.

Hinz, Andreas (2005): Zur disziplinären Verortung der Integrationspädagogik – sieben Thesen, in: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75-78.

Hirschberg, Marianne (2022): Modelle von Behinderung in den Disability Studies, in: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer, S. 93-108.

Konersmann, Ralf (1991): Lebendige Spiegel. Die Metapher des Subjekts [überarbeitete und stark erweiterte Neuausgabe]. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.

Ludwig, Katja (2019): „Es war ein Ringen". Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (2019), 2, S. 461-479.

Möckel, Andreas (2004): „Die Sonderschule - ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung?". Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 406-415.

Musenberg, Oliver/Riegert, Judith/Sansour, Teresa (Hrsg.). (2018). Dekategorisierung in der Pädagogik: Notwendig und riskant? Pädagogische Differenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oelkers, Jürgen (2012): Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik. Vortrag auf dem DGfE-Kongress am 13. März 2012. https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efcc-ffff-ffffca6af522/Osnabrueck2012.pdf

Oelkers, Jürgen (2013): Inklusion im selektiven Schulsystem. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 44 (2013) 3, S. 38-48.

Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, Astrid/Peter Wachtel, Peter/Werner, Birgit/Schmetz, Ditmar (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Bd. 3 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik, hrsg. von Wolfgang Jantzen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-42.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München: Oldenbourg, S. 497-520.

Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena Verlag, S. 17-41.

Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-27.

Willmann, Marc (2022): Gibt es eine „richtige" Pädagogik in der „falschen"? Zur Frage der Überwindung disziplinärer Grenzziehungen zwischen Allgemeiner und Sonderpädagogik durch eine Inklusionspädagogik; bislang unveröffentlichter Vortrag auf dem DGfE-Kongress im März 2022.

Zirfas, Jörg (1998): Die Normativität des Humanen. Zur Theorie der Behinderung aus Sicht von pädagogischer Anthropologie und Ethik. In: Eberwein, Hans/Sasse, Ada (Hrsg.): Behindert sein oder Behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Berlin: Luchterhand, S. 96-119.

I. Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Inklusion(sforschung)

Norbert Ricken

›Inklusion‹ und die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe – ein Blick von der Seite

Der pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Diskurs zur ‚Inklusion' ist – allemal aus der Entfernung – kaum noch angemessen zu überblicken, so dass die Herausforderung, den Status des Begriffs und Konzepts der ‚Inklusion' zu diskutieren, indem das Verhältnis zu pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen ausgelotet wird, nicht einfach aufzunehmen ist. Zwei Anfangsfragen mögen diese Schwierigkeit – und das sie begleitende Unbehagen – verdeutlichen: Was kann man zur Klärung dieser Frage(n) von einem Allgemeinen Erziehungswissenschaftler erwarten, der sich bislang – ob berechtigt, fahrlässig oder gar schuldhaft, das sei zunächst dahingestellt – nicht oder zumindest nicht hinreichend mit ‚Inklusion' beschäftigt hat und insofern kaum Neues, allemal nichts Originelles zu diesem Diskurs beitragen kann? Und: Als wer führt man sich ein und auf, wenn man – wiederum als Allgemeiner Erziehungswissenschaftler – auf die disziplinär eingewöhnten Grundbegriffe verweist und ‚Inklusion' an diesen zu spiegeln versucht? Wie lässt sich denn dabei die problematische Rolle vermeiden, entweder als belehrender Oberlehrer, der Unwissende oder mindestens Halbwissende braucht und dadurch herstellt, oder anmaßender Grenzkontrolleur, der Berechtigungen verteilt oder Zugänge verwehrt, zu erscheinen?

Mit Blick auf das skizzierte Dilemma, aus dem es vermutlich keinen anderen Ausweg gibt, als die Fallstricke zumindest zu benennen, in die ich im Folgenden geraten werde, kann und möchte ich die mir gestellte Frage, ob ‚Inklusion' als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff taugen könne, nur von der Seite aufnehmen und mich vorrangig mit der Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe auseinandersetzen. Meine Überlegungen habe ich daher in vier Gedankenschritte sortiert: Ich werde mich mit eben diesen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen zunächst in ihrer Form und Logik (1) und dann in ihrer Systematik (2) befassen. Im Anschluss daran werde ich in einem dritten Schritt die Frage der jeweiligen kategorialen Infrastruktur dieser Begriffe aufgreifen und Problemstellen, Bruchstellen und vielleicht auch Sollbruchstellen zu identifizieren versuchen (3), bevor ich mich dann abschließend mit der Frage beschäftige, wie denn das Verhältnis von Grundbegriffen einerseits und Inklusionstheorie und -forschung andererseits gestaltet ist und wohin es vielleicht auch drängt (4).

Gedanke 1: Zu Form und Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe

Jede Wissenschaftsdisziplin kennt und pflegt ihre spezifischen Grundbegriffe und widmet ihnen in relativ dichten Zeitabständen immer wieder Publikationen, in denen diese – nicht selten mit dem Gestus des ‚Neuen' – erneut vorgestellt, vermessen und problematisiert werden. Darlegungen der Grundbegriffe haben daher eine lange Tradition (vgl. nur exemplarisch die Einträge von Wenzel 1797: 151; Palmer 1860; Vogt 1904 und Bokelmann 1970 sowie jüngst Ludwig 2020) und begleiten die Disziplingeschichte durchgängig. Man mag diese Form der wissenschaftlichen Selbstthematisierung in Handbüchern und Lexika nun mit dem Status einer einigermaßen etablierten und akzeptierten Disziplin verbinden, die sich – fast retrospektiv – ihrer eigenen Grundlagen versichert und in der Selbstreflexivierung der Wissensformen einen Gewinn sieht (vgl. exemplarisch Vogel 1997 und 2019), man wird aber auch nicht übersehen können, dass der Markt der Einführungen in die jeweiligen Grundlagen und -begriffe vermutlich ebenso groß wie lukrativ ist und erziehungswissenschaftlich vielleicht nur dadurch noch überboten wird, dass es nicht nur (gesamt-)disziplinäre erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe, sondern auch teildisziplinäre – also schul-, sozial- und medienpädagogische etc. – Grundbegriffe gibt (vgl. exemplarisch Cramer et al. 2020; Wendt 2020; Schorb et al. 2017). Auch die Menge der Begriffe, die mit dem Status der Grundbegrifflichkeit assoziiert werden, schwankt erheblich; so gibt es Vertreter:innen, die sich auf drei, bisweilen sogar nur zwei Grundbegriffe – nämlich ‚Erziehung', ‚Bildung' und gegebenenfalls noch ‚Sozialisation' (Koller 2021) – beschränken wollen, es gibt aber auch Publikationen, die »Hundert Grundbegriffe« anbieten, wie Stefan Jordan und Marnie Schlüter ihr »Lexikon der Pädagogik« (Jordan/Schlüter 2010) untertitelt haben. Schon allein die Frage, ob ‚Lernen' als Grundbegriff aufgenommen oder übergangen wird (vgl. Meyer-Drawe 2008), macht zudem deutlich, dass solche Grundentscheidungen immer auch einen wissenschafts- und disziplinpolitischen Hintergrund haben.

Vor diesem Hintergrund scheint es mir geraten, nicht einfach Zahlen und Begriffe in den Raum zu werfen, sondern einen Umweg einzuschlagen und danach zu fragen, was es denn mit diesen Grundbegriffen auf sich hat. Drei Antwortversuche:

(1) Erstens sind Grundbegriffe für die jeweilige Disziplin überaus zentrale Begriffe – und zwar zentral nicht nur in dem Sinne, dass sie irgendwie dauernd auftauchen, sondern zentral, weil sie mit den Fragen der Gegenstandsbildung und der damit verbundenen Frage einer spezifischen – und für uns dann einer spezifisch erziehungswissenschaftlichen – Perspektive eng verbunden sind.

(2) Als Gegenstands- bzw. Konstitutionsbegriffe sind Grundbegriffe zweitens Abkürzungsverfahren – und sollen in ihrer Kürze genau daran erinnern, dass

das mit ihnen bezeichnete Gegenstandsproblem des Pädagogischen doch mindestens erläuterungsbedürftig ist.

Ein nicht ganz kurzer Einschub sei hier daher erlaubt, sind doch diese Hinter- und Abgründe der Gegenstandskonstitution nicht immer sofort sichtbar, weil oft genug suggeriert wird, dass pädagogische Grundbegriffe gegebene Gegenstände und Gegenstandsfelder bezeichneten. Hinter der Bezeichnung ‚Abkürzungsverfahren' steckt daher ein Problem mit dem pädagogischen Gegenstand selbst, das ich am Begriff der ‚Erziehung' veranschaulichen möchte – und damit treffe ich dann schon eine Vorentscheidung über mindestens einen Grundbegriff. Denn was ‚Erziehung' genau bezeichnet, welche sozialen Akte, Praktiken oder Arrangements damit markiert werden können, das genau ist eigentlich unklar: Anders als z.B. die Tätigkeiten des ‚Gehens' und ‚Laufens' – die zwar beide eine Bewegungsart (mit Beinen) bezeichnen, sich aber durch die Frage nach Bodenkontakt unterscheiden lassen, weil beim ‚Gehen' im Unterschied zum ‚Laufen' immer ein Fuß am Boden verbleibt (was für das Laufen dann nicht mehr gilt, so dass die Differenz der beiden Sportarten Laufen und Gehen an der eigentümlichen und ungelenk anmutenden Bewegungsabfolge der Geher:innen erkannt werden kann) –, also im Unterschied zu diesen beiden konkreten Tätigkeiten ist die Formulierung ‚ich erziehe', vielleicht noch ergänzt um die konkrete zeitliche Bestimmungen wie ‚morgens', ‚täglich außer sonntags', alles andere als eindeutig bestimmt, weil das, was ich konkret tue, wenn ich ‚erziehe', unklar bleibt. Anders formuliert: ‚Erziehung' kann nicht nur allerlei Tätigkeiten – also vom einfachen an die Hand nehmen über Gespräche führen bis sogar hin zu Situationen, in denen ich bewusst gar nicht dabei bin – bezeichnen, sondern hängt sich als eine Art sekundäre Qualität an alle möglichen sozialen Interaktionen an. Etwas salopp könnte man auch sagen, dass Erziehung eine Art ‚Huckepack'-Begriff ist, also als Sekundärqualität zu einer (primären) Aktivität hinzukommt (vgl. auch Horster 2009: 53f.). Wissenschaftssprachlich markiert man diese Differenz in einem beobachtungssprachlichen Zusammenhang, in dem man die Bedeutung von Begriffen nicht als Repräsentation(en), sondern als Klassifikationen versteht (vgl. zum Folgenden Kromrey et al. 2016): Während ‚Gehen' oder ‚Laufen' als Ausdrücke einer direkten Beobachtungssprache verstanden werden (und insofern auch definiert werden können, auch wenn es dann doch viele Arten des ‚Gehens' etc. gibt), ist ‚Erziehen' ein Fall von dem, was dann als indirekte Beobachtungssprache bezeichnet werden könnte; damit meint man eine spezifische Interpretation von sozialer Interaktion, d.h. eine bestimmte Perspektive, aus der man etwas Soziales – und zwar alles mögliche Soziale – als etwas Pädagogisches und pädagogisch Relevantes qualifiziert. Je nach Voraussetzungsreichtum dieser Beobachtungsidentifikation werden diese Begriffsarten auch – wie z.B. bei Kaplan (1964: 54ff.) – bereits als Konstrukte, bisweilen auch als Theoriesprache bezeichnet. Wichtig scheint mir festzuhalten, dass sie nichts konkret Gegenständliches oder gegenständlich Definierbares bezeichnen oder gar repräsentieren, sondern eine Interpretationsperspektive auf ein soziales Geschehen markieren. Im Fall der

‚Erziehung' werden nun disziplinär verschiedene Wege der Bestimmung dieser Perspektive angeboten: Entweder geht man über Absichten und kommt zu so etwas wie einem intentionalen Begriff der Erziehung, oder man geht über Wirkungen und greift damit auf, was bereits früh als eine funktionale Perspektive markiert worden ist; schließlich kann man ‚Erziehung' auch als eine (generalisierte) Form, als eine Operation verstehen, wie das Klaus Prange mit dem ‚Zeigen' als Kennzeichnung der Form der Erziehung vorgemacht hat (Prange 2005). Immer aber unternimmt man einen konstruktiven Akt, der das, was dann als das Pädagogische bezeichnet werden soll, allererst sichtbar macht und dadurch als ‚Gegenstand' hervorbringt – konstituiert, wie wir theoriesprachlich sagen würden.

Vielleicht kann jetzt deutlicher werden, was ich mit Abkürzungsverfahren meine – denn wenn wir jedes Mal, wenn wir das, was wir als das ‚Pädagogische' verstehen wollen und können, so ausführlich erst bestimmen und erläutern müssten, kämen wir vermutlich zu keinen weiteren Aussagen. Umgekehrt kann man aber auch nicht deutlich genug vor einer Gefahr der Verdinglichung warnen: Zum einen wäre es nur allzu naiv, das Pädagogische gegenständlich identifizieren zu wollen bzw. glauben identifizieren zu können; bereits die einfachen Bezeichnungen, dass es im Pädagogischen um gegebene Objekte wie Kinder, um Schule (oder andere Institutionen) oder um Unterricht ginge, sind ja schon mindestens irreführend, wenn nicht sogar schlicht falsch, weil Kinder, Schule und Unterricht immer auch aus anderen – z.B. ökonomischen, soziologischen oder auch medizinischen – Perspektiven in den Blick genommen werden können.

(3) Schließlich sind Grundbegriffe drittens von Anfang an Streitbegriffe – und zwar nicht nur deswegen, weil sie aufgrund ihres – beschriebenen – problematisierenden Charakters sich nicht einfach bzw. autoritativ definieren lassen und insofern umstritten sind, sondern auch deswegen, weil wir nicht teilnahmslos soziale Interaktion beobachten können und insofern immer mit der in diesen Begriffen eingebauten Frage konfrontiert werden, was denn die jeweilig ältere Generation mit der und von der jüngeren Generation will. Allein dieser Umstand zwingt dazu, die Frage nach dem Generationenverhältnis immer wieder neu stellen zu müssen und insofern nicht schließen zu können – und das auch deswegen, weil diese Frage weder für alle Zeiten gleich noch allein von den Älteren beantwortet werden kann, sondern immer auch im Dialog mit der jeweilig jüngeren Generation bearbeitet und immer wieder neu bearbeitet werden muss.

Gedanke 2: Zu Pluralität und Systematik der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe

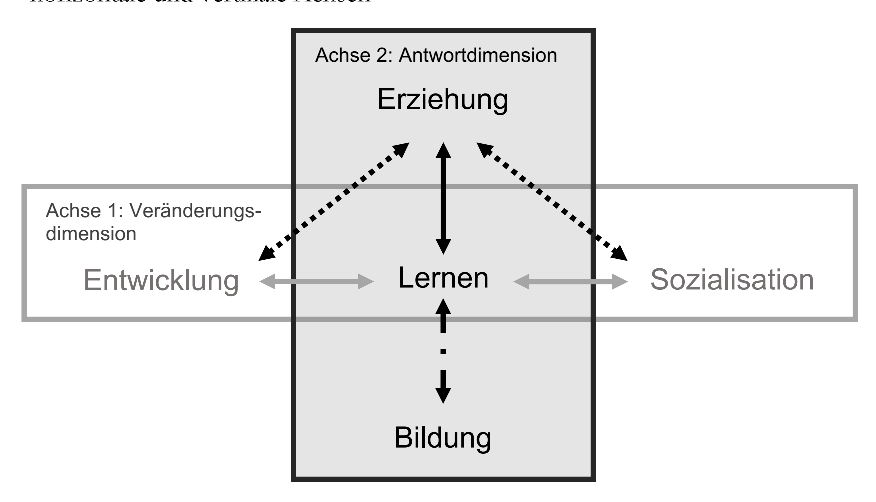
Auch wenn es möglich ist, abstrakt über Status, Logik und Funktion von pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen nachzudenken, so ist es doch hilfreich, auch konkrete Fragen nach Bestimmungen und Bedeutungsfassungen derselben aufzuwerfen. Auf die Gefahr hin, in die anfangs skizzierten Fallen selbst zu tappen, möchte ich daher nun doch die Frage nach der Zahl der Grundbegriffe wieder aufnehmen und sie mit fünf beantworten wollen – und ergänzen müssen, dass es m.E. nur fünf verschieden mögliche Perspektiven auf das ‚Pädagogische' gibt bzw. geben kann, was sich in entsprechend fünf verschiedenen (Gegenstands-)Konstitutionsweisen niederschlägt, so dass alle weiteren Perspektiven – so die Folgebehauptung – auf eine dieser fünf Weisen zurückgeführt werden können müssten. Das mag hier dogmatisch anmuten und ist sicherlich nicht unproblematisch, soll aber auf zwei Aspekte verweisen: Zum einen soll betont werden, dass die markierten Perspektiven sich nicht beliebig, sondern historisch und kulturell bedingt entwickelt haben; es ist daher durchaus denkbar, dass es dementsprechend auch andere Figurationen der Grundbegriffe gibt und geben kann. Doch unterliegen alle Plausibilisierungen der Anforderung, dass systematisch gezeigt werden kann, wieso es diese – und nicht andere – Perspektiven gibt; insofern dient die Provokation, die Zahl der Grundbegriffe festzuschreiben, zum anderen der systematischen Diskussion der Perspektiven.

Der Vorschlag lautet daher: Als erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe lassen sich einerseits ‚Erziehung' und ‚Bildung' sowie andererseits ‚Entwicklung', ‚Lernen' und ‚Sozialisation' unterscheiden.

Mit dieser Unterscheidung ist zunächst nicht nur mitgemeint, dass die gewählten Begriffe voneinander zu unterscheiden sind (und insofern nicht irgendwie doch synonym verwendet werden können) und nicht bloß additiv nebeneinanderstehen. Vielmehr markiert der Ordnungsvorschlag, dass sich zwei grundsätzlich verschiedene Dimensionen unterscheiden lassen: Mit der Verknüpfung der Begriffe ‚Entwicklung', ‚Lernen' und ‚Sozialisation' auf einer (horizontalen) Achse soll markiert werden, dass alles (hier noch nicht weiter qualifiziertes) pädagogische Handeln auf etwas aufruht und an etwas anschließt, was sich als ‚Veränderungsdimension' (und insofern ‚Voraussetzungsdimension'), als Wandel und Wandelbarkeit bezeichnen lässt. Ohne beobachtbare Veränderung und ohne (darin beanspruchte) Veränderbarkeit in und durch soziale Erfahrungen ist ‚Erziehung' nicht denkbar; ‚Erziehung' ist – so gesehen – Antwort auf Veränderbarkeit, Eingriff, Beeinflussung und Gestaltung von Veränderung und setzt daher (nur) auf Veränderung und Veränderbarkeit auf, ohne diese selbst – zumindest originär – herstellen zu können. Insofern schlage ich vor, ‚Erziehung' und ‚Bildung' als zwei Aspekte auf einer zweiten (vertikalen) Achse zu verorten, die sich mit

'Antwortdimension' bezeichnen ließe, und von den anderen Kennzeichnungen der Veränderungsdimension abzugrenzen (vgl. Abbildung 1).

Abb. 1: Darstellung der zwei Dimensionen der pädagogischen Grundbegriffe als horizontale und vertikale Achsen



Quelle zu Abb. 1 & Abb. 2: Eigene Darstellung

Durchmustert man nun die Bedeutungshöfe der verschiedenen Grundbegriffe – von einer engen und definitorischen Bedeutungsfassung sind alle Grundbegriffe vermutlich (wenn auch vielleicht unterschiedlich) weit weg –, dann lassen sich folgende Akzentsetzungen vornehmen und zumindest figurativ gegeneinander konturieren (wenn auch hier nur kursorisch darstellen) – wobei nicht vergessen werden sollte, dass mit allen (Grund-)Begriffen spezifische Beobachtungsfoki verbunden sind, so dass man jeweils anderes sieht, wenn man mit diesem oder jenem Begriff soziales Geschehen beobachtet und interpretiert:

(1) Ich beginne mit der horizontalen Achse der 'Veränderungsdimension': Mit '*Entwicklung*' ließe sich zunächst allgemein ein bloßer Wandlungs- und Veränderungsprozess sowohl hinsichtlich seiner Grade und Stufen der Veränderung als auch seiner Phasen und Dynamik, seiner Gestalten und Formen (z.B. Entstehung, Veränderung, Vergehen; Steigerung, Differenzierung) markieren; das würde sowohl (überwiegend körperliche) Reifungsprozesse als auch sozial-interaktive Prozesse (wie z.B. Identitätsentwicklung) oder sozio-kulturelle Prozesse (wie z.B. En- und Akkulturation) miteinschließen (können), ohne dass hier – wie in vielfältigen Entwicklungstheorien längst vollzogen – die Frage der Linearität bzw. Relationalität von Entwicklung genauer gefasst werden müsste (vgl. exemplarisch Oerter /Montada 2008 bzw. Schneider/Lindenberger 2018).

Trotz vielfältig vorliegender Vorschläge, den Begriff der Sozialisation definitorisch zu fassen (vgl. früh und geradezu schulbildend Hurrelmann 1983 bis heute Hurrelmann et al. 2015), bietet es sich grundbegrifflich an, ‚*Sozialisation*' – unter Betonung der Interaktivität und Wechselseitigkeit des Prozesses (also gerade nicht als lineare Ausfaltung oder ebenso lineare Einwirkung) – als einen spezifischen Fokus auf die soziale Konstituiertheit und Strukturiertheit der individuellen Epigenesis zu fassen und damit als Analyse der Bedeutung (gesellschaftlich) Anderer für die Genese des Selbst zu verstehen; auch hier ließen sich dann sowohl Aspekte der Sozialisation als Auf- und Einwachsen von Individuen in Gesellschaft als auch Fragen der Reproduktion der gesellschaftlichen Ordnung in der und durch die Formierung und Integration von Individuen bearbeiten, ohne dass Fragen der ‚Subjektwerdung' – insbesondere in ihrer Nähe und Abgrenzung zu Ansätzen der ‚Subjektivierung' – bereits geklärt und entschieden sein müssten (vgl. Ricken/Wittpoth 2017).

Schließlich wird mit ‚*Lernen*' – ebenfalls figurativ verstanden – ein Prozess der (aufgrund der Sichtbarkeit zunächst auf Verhalten bezogenen) Veränderung durch Erfahrung markiert und damit ein Modus, vielleicht gar ein Mechanismus der Veränderung – nämlich durch Erfahrung – herausgestellt, ohne dass auf dieser Ebene bereits zwischen intentionalen und expliziten oder beiläufigen und impliziten Lernprozessen unterschieden werden müsste; nicht vermeidbar scheint mir aber die relationale Einbettung des Lernens – als Triade: jemand lernt etwas von anderen (vgl. Meyer-Drawe 1996) – zu betonen und damit dem nicht nur selbst-, sondern dem immer auch welt- und anderenbezogenen Erfahrungscharakter Rechnung zu tragen. Unproblematisch ließen sich dann weitere zentrale Bestimmungen anschließen – wie die des ‚Umlernens' bei Günther Buck (2019), der damit bloß additiven Vorstellungen des ‚Hinzufügens' widersprochen und die erfahrungsbedingte (Selbst-)Rekursivität von Lernprozessen markiert hatte, oder die Unterscheidung logischer Kategorien des Lernens bei Gregory Bateson (1981), der mit der Erläuterung von ‚Lernen' und ‚Lernenlernen' auf die Rekursivität des Lernens selbst – nämlich dass wir im Lernen auch das Lernen (mit-)lernen – (erneut) hingewiesen hatte.

Mit diesen Erläuterungen der auf Veränderung und Wandel bezogenen Grundbegriffe dürften (wenigstens figurativ unterschieden) wichtige Aspekte einer Genese – nämlich als bloße Veränderung (gar qua Konstitution), als Veränderung durch andere und als Veränderung durch und im Medium von sich selbst – vielleicht hinreichend markiert sein.

(2) Setzt man nun die Erläuterungen fort, dann ist es vor diesem Hintergrund plausibel, ‚Erziehung' und ‚Bildung' – in sich zunächst nicht weiter bestimmt – zumindest nicht auf derselben Ebene wie Entwicklung, Lernen und Sozialisation zu verorten, sondern als Antwort auf Veränderung zu fassen und insofern kategorial von Veränderung und Wandel zu unterscheiden.

‚*Erziehung*' ist dann – wie dies Siegfried Bernfeld bereits früh formuliert hat – »die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache«

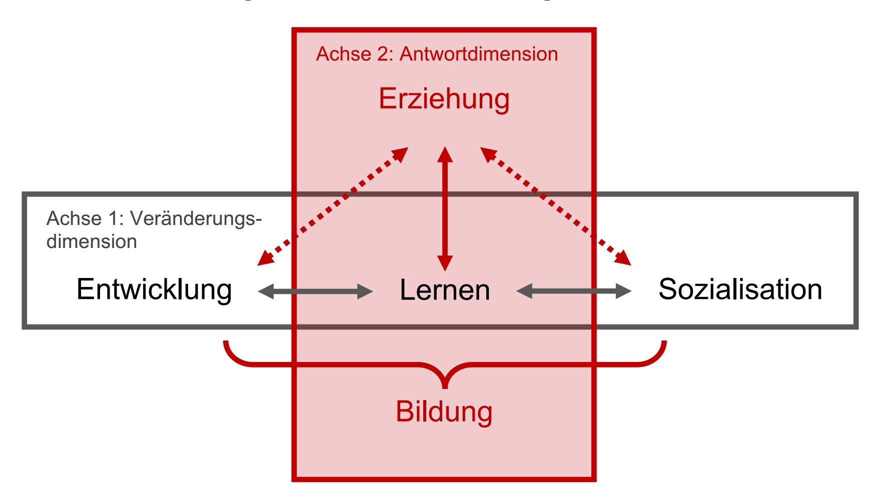
(Bernfeld 2012: 51), die Bernfeld – durchaus wegweisend – als ‚doppelte Entwicklungstatsache', nämlich als »biologische und soziale Tatsache« (ebd.: 50), konzipierte und als ‚Kindheit' (sprich: »ontogenetische postnatale Entwicklung« (ebd.: 49)) einerseits sowie »in Erwachsenengesellschaft verlaufend« (ebd.: 51) andererseits dann ausformulierte und damit als sozial konstituiertes und in darauf bezogenen Praktiken sich vollziehendes Geschehen auslegte. Mit Antwort ist daher sowohl Nachgängigkeit als auch Eingehen auf Entwicklung und Lernen gemeint; zugleich unterscheidet sich Erziehung insofern von Sozialisation, als diese Antwort nie bloß einfach geschieht, sondern immer – qua Lebensführung – auch praktisch gestaltet wird und insofern gestaltet und reflektiert werden muss.

Systematisch gesehen könnte man es nun damit bewenden lassen, wäre da nicht der Begriff der *‚Bildung'*, der sich im (inzwischen nicht nur) deutschen Sprachgebrauch seit dem Ende des 18. Jahrhunderts entwickelt hat und das ganze Feld zu rekonfigurieren scheint (exemplarisch Siljander et al. 2012). Auch wenn sich eingewöhnt hat, ‚Erziehung und Bildung' nahezu in einem Atemzug zu nennen und damit zu suggerieren, dass es zwar einen (fast notwendigen) Zusammenhang, aber doch auch Unterschiede geben soll, so dass sich ‚Erziehung und Bildung' wie zwei getrennte Felder verhalten und erst in ihrer Summe das Ganze des Pädagogischen erfassen würden, ist für mich ‚Bildung' nicht einfach ein weiterer Grundbegriff neben dem der ‚Erziehung'. Das hat auch damit zu tun, dass die beiden Bedeutungsfelder, die man gemeinhin für die additive Kombination beider Grundbegriffe bemüht, nicht überzeugen: Legt man – erstens – ‚Bildung' eher in Richtung Wissen (oder Kompetenz, das spielt hier zunächst keine Rolle) aus, dann wird ‚Erziehung' eher mit Verhalten – und damit mit Moral – assoziiert; die bis vor einiger Zeit noch übliche Aufteilung der (institutionellen) Sphären zwischen vorschulischen und schulischen Institutionen hat diese Unterscheidung genutzt und bekräftigt. Offensichtlich ist aber, dass jede Erziehung – weil sie nicht nur normbezogen, sondern immer auch weltbezogen ist – immer auch mit Fähigkeiten, Einstellungen und (Alltags-)Wissen zu tun hat und sich insofern von Inhalten gar nicht trennen lässt, so dass eigentlich unklar ist, wie ‚Erziehung' und ‚Bildung' voneinander unterschieden werden können, will man nicht eine Hierarchie der Inhalte – also niedere und höhere Inhalte – beanspruchen. Das hat aber – zweitens – die Lesart befördert, dass es in ‚Bildung' um Prozesse der Selbstbestimmung, der Selbstwerdung im Modus der Selbstbestimmung bzw. der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen ginge (exemplarisch Koller 2018), so dass die Differenz zwischen ‚Erziehung' und ‚Bildung' eher in die Differenz von Fremd- und Selbstbestimmung verlagert wird; wenn aber Erziehung immer auf Lernen bezogen ist und als Antwort und Gestaltung von (niemals an andere delegierbarem und insofern immer ‚selbstreguliertem,) Lernen veranschlagt wird, dann gerät ‚Bildung' dadurch in Konkurrenz zu ‚Lernen' – und muss dann, wie ich meine zu Unrecht (Ricken 2019), als das bessere Lernen, weil z.B. dialektische oder transformative Lernen, ausgewiesen werden. Dass das aber nicht plausibel

ist, kann allein der Verweis auf die Unterscheidung verschiedener logischer Kategorien des Lernens bei Bateson (1981) verdeutlichen.

Ohne nun in die ebenso verschlungenen wie umstrittenen Bedeutungsfacetten und -geschichten der ‚Bildung' hier einsteigen zu können (Ricken 2006), möchte ich vorschlagen, ‚Bildung' nicht als einen bloß weiteren Grundbegriff neben den anderen zu fassen, sondern – auch aufgrund seiner Historizität und engen Anbindung an die neuzeitliche Aufklärung und ihre pädagogisch-geisteswissenschaftliche Re-Inszenierung zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Drewek 1996) – als das moderne Paradigma des Pädagogischen, d. h. als die moderne Art und Weise zu verstehen, Erziehung zu denken (und zu gestalten). Insofern würde ‚Bildung' nicht nur das Ziel, sondern auch das Medium, in dem sich Erziehung (zumindest bevorzugt) vollzieht, und die Form markieren, die Erziehung dadurch annimmt, so dass Selbstbestimmung, -entfaltung und -verwirklichung (und historisch gesehen auch -steigerung; vgl. kritisch Reichenbach 1998) sowohl auf Ziel als auch Form beziehbar sind und Wissen als auch historisch bedingtes Medium einer auf Rationalität setzenden Moderne einleuchtet. Von hier aus ist es dann auch nachvollziehbar, ‚Bildung' als Leit- bzw. Programmformel des (modernen bzw. funktional differenzierten) Erziehungssystems zu veranschlagen, wie dies nicht nur systemtheoretisch gemacht wird (Luhmann 2002: 186ff.), und als systemisch bedingtes Selbstverständnis auszulegen, mithilfe dessen Fremdansprüche (der Politik, der Ökonomie, der Religionen etc.) reflektiert und in Selbstansprüche verwandelt werden (können). Damit wäre – um hier eine kurze Bilanz anzubieten – ‚Bildung' nicht als ein weiterer Grundbegriff neben den anderen situiert, sondern als Paradigma, d. h. als die moderne Art und Weise, das Pädagogische zu denken, als Rekonfiguration aller Grundbegriffe verortet (vgl. Abbildung 2).

Abb. 2: Darstellung des Tableaus der Grundbegriffe in horizontaler und vertikaler Achse unter Betonung der Sonderrolle der ‚Bildung'



Um diese These der spezifischen Fassung des Bildungsbegriffs nun noch weiter zu plausibilisieren, wäre es erforderlich, (geschichtlich und kulturell) andere Paradigmen des Pädagogischen zu benennen und in einer gewissen Analogie dazu zu erläutern. Das ist hier nicht leistbar – soll aber auch nicht einfach ausfallen, so dass ich wenigstens zwei Differenzen grob pointiert andeuten möchte: Das christlich-mittelalterliche Paradigma der Selbstüberwindung, Selbstentsagung und Einordnung in die göttliche Ordnung durch Selbstverzicht und Gehorsam – gebündelt im Gedanken der ‚imitatio iesu christi' (vgl. ausführlicher Ricken 2006: 215-234 sowie beeindruckend Foucault 2019) –, aber auch das griechisch- und römisch-antike Paradigma der Selbstsorge, der ‚épimeleía heautoū' (griechisch: ‚ἐπιμελεία ἑαυτοῦ') bzw. ‚cura sui', wie Foucault das in seinen beiden (inzwischen) mittleren Studien zu Sexualität und Wahrheit (vgl. Foucault 1986 und Foucault 2017) mit Bezug auf die Arbeiten Pierre Hadots (exemplarisch Hadot 1991 und Hadot 1999) herausgearbeitet hat. Missversteht man ‚Bildung' nicht – gewissermaßen abstrakt und zeitlos – als (für jede Zeit und Gesellschaft zutreffende) Formwerdung in und durch Kultur, dann wird deutlich, dass beide genannten Paradigmen gerade nicht identisch mit (neuzeitlich-moderner) ‚Bildung' – verstanden als spezifische Form der Selbstentfaltung, -verwirklichung und -steigerung qua Weltauseinandersetzung bzw. qua Wissen – sind, sondern davon deutlich zu unterscheidende Selbstformationen markieren. Daher ist es m.E. auch nicht sinnvoll, von christlicher oder antiker ‚Bildung' zu sprechen – und das schon allein deshalb nicht, weil die Protagonisten selbst weder begrifflich ‚Bildung' gebraucht noch in der Sache auf ‚Selbstwerdung und -steigerung qua Weltauseinandersetzung' abgestellt haben (vgl. ausführlicher Ricken 2019).

Gedanke 3: Zur kategorialen Infrastruktur der Grundbegriffe

Die bisher vorgenommene Vermessung der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe bliebe unvollständig, würde man nicht auch die spezifisch kategoriale Fassung und Füllung der Begrifflichkeit(en) – gewissermaßen auf einer zweiten erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Ebene – aufgreifen und befragen; denn erst eine kategoriale Analyse, d. h. die Frage, auf welche – zeitlich und kulturell bedingten – Denkformen und Denkordnungen jeweilig zurückgegriffen wird, könnte die Arbeitsfrage nach dem (grund-)begrifflichen Stellenwert von ‚Inklusion' besser stellen lassen.

Dass der Begriff der Erziehung für vielfältige (z.B. normative) Bestimmungen recht offen ist, ist einerseits zunächst ein plausibler Befund der Begriffsarbeit – und stimmt andererseits nicht so recht, weil ‚Erziehung' ein Erbe in sich trägt, mit dem wir uns mindestens modern doch schwertun, nämlich den Gedanken der Zucht (vgl. Schwenk 1989). Nicht zufällig transportiert Erziehung also eine Vorstellung des Machens, des Unterwerfens (der Jüngeren) in eine vorgegebene

Ordnung (der Älteren) (vgl. Benner 2019: 320ff.) und wird modern erst dann paradox, wenn und weil man der – exemplarisch bei Kant formulierten – Logik folgt, dass es in Erziehung um die Ermöglichung von Freiheit – und zwar dann durch Zwang – ginge (Kant 1964: 711/A32). Das verändert den – dann bildungstheoretisch rekonfigurierten – Begriff der Erziehung in seiner kategorialen Struktur, wie Dietrich Benner überzeugend aufzeigt (Benner 2019 wie auch dann mit Blick auf die damit verbundenen Kausalitäts- und Aufgaben(vor)stellungen, vgl. Benner 2018), ist aber dem Begriff der ‚Erziehung' kaum von Anfang an eingeschrieben.

Es ist daher der Begriff der ‚Bildung', der sich der spezifisch modernen kategorialen Infrastruktur verdankt und diese sowohl in sich als auch in die anderen Begriffe hineinträgt. ‚Bildung' ist ohne subjekttheoretische Grundüberlegungen nicht zu denken und spitzt deren (zunächst abstrakt philosophische) Figur – auch ganz praktisch – zu. Denn erst wenn man ‚Selbstsein' weder als Einlösung eines – wo auch immer eingravierten oder vorgegebenen – Bildes versteht (also als ‚Einbildung' oder – wie bei Meister Eckhart – als ‚Ent-Bildung') noch im Modus des ‚Selbstwerdens' als Ent-Wicklung bzw. gar Ent-Faltung eines ursprünglich oder kern- bzw. keimhaft Angelegten denkt, sondern – wie das modern dann geschieht – als epigenetisches Werden in und durch Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und -verwirklichung sowie als Selbstzweck veranschlagt (vgl. zu diesen Bestimmungsmomenten von ‚Subjekt' auch Ricken 2020), dann ist es überzeugend, das Ziel der Erziehung nicht in einer vorgegebenen Norm, einer Ordnung etc. zu sehen (Normativität erster Ordnung), sondern in der Selbstbestimmung und Teilhabe an gesellschaftlichen Normbildungsprozessen (Normativität zweiter Ordnung). Nicht das Gebot, der Gehorsam gegenüber dem Gebot, sondern eigene Moralität, eigene moralische – aber auch kognitive – Urteilsbildung als Reflexivität ist angezielt – und setzt also auf die freie bzw. auch bedingte Hervorbringung des eigenen Selbst und nicht auf die Einlösung einer bereits vorgegebenen Bestimmung. Anders formuliert: Der Subjektgedanke bricht mit der klassischen Substanzanthropologie, die immer wieder die Frage »Was ist der Mensch?« mit allerlei vermeintlich spezifisch menschlichen Eigenschaften wie Sprache, Vernunft, Sozialität etc. zu beantworten versuchte, und setzt an deren Stelle eine Subjektanthropologie, in der die Fragen »Wer ist der Mensch?« und dann zweitens »Wie ist der Mensch?« (im Sinne von wie er sich als wer hervorbringt) im Vordergrund stehen (vgl. Ricken 2010 sowie ausführlicher Ricken 2004).

Es ist dieses subjekttheoretische Denken, das die traditionelle und durchaus bis heute zentrale Grundierung der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe ausmacht. Diese Denkform bietet viele Vorteile – wie z.B. die Berücksichtigung der Selbsttätigkeit, die vorher ja nur als Störung und Widerstand in den Blick kommen konnte –, sie hat aber auch enorme Nachteile, an denen sich der Diskurs spätestens seit dem (späteren) 20. Jahrhundert mühsam abarbeitet. Zumindest dreierlei Problemkreise seien daher notiert:

(1) Ein erster Problemkreis in dieser Denkform ist die dort tief verankerte dichotome Grundstruktur, insbesondere die Frontstellung von Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung, von Freiheit und Macht. Wer pädagogisch an dieser Subjektdenkform festhält, wird unweigerlich Schwierigkeiten bekommen, den Gedanken der Erziehung angemessen denken zu können – und angesichts moralisch zumindest fragwürdiger Zuschreibungen irgendwann doch dazu neigen, pädagogisches Einwirken als reform- oder gar dann antipädagogisches Geschehenlassen und Selbstsein von Anfang an ohne Zwang auszugeben, nur um Zwang oder Macht nicht denken zu müssen; dass aber demgegenüber Macht ein notwendiges Moment einer jeden Erziehung ist, ist oft genug betont worden (vgl. Meyer-Drawe 2001). Diese Scheu (auch vor ‚Verunreinigung') mag dann auch erklären, warum in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung doch seit einigen Jahrzehnten eine Krise (in) der Erziehungstheorie ausgemacht werden kann (vgl. als Ausnahme Sünkel 2011), und setzt sich fort auch im Wandel von pädagogischen Selbstbezeichnungen von ‚Erziehungswissenschaft' zur ‚Bildungswissenschaft', in der dann eher auf die erhabenere, weniger disziplinierende ‚Bildung' gesetzt wird. Anders formuliert: Es geht nicht (zumindest nicht allein) um ein forsches Bekenntnis zur (irgendwie dann doch nicht so schönen und ein bisschen feige nicht gewollten) Machtfiguration des Pädagogischen, wie dies im Plädoyer für Paternalismus durchklingt (Drerup 2013), sondern – neben der (auch professionalitätstheoretischen) Reflexion der Macht im Pädagogischen – um die Analyse der kategorialen – und wie Johannes Bellmann (2016) zurecht diagnostiziert hat: defizitären – Infrastruktur im Bildungs- und Erziehungsdenken.

(2) Damit ist ein zweiter Problemkreis verbunden, der insbesondere am Bildungsbegriff festzumachen ist und dessen eingebaute individualtheoretische Logik kritisiert. Man fokussiert auf das Individuum, seine Eigentümlichkeit und Selbstentwicklung – und klammert darin vielfältige soziale Fragen aus, wie sie z.B. aufklärungspädagogisch noch virulent waren, als man ‚Brauchbarkeit' noch gegen ‚Eigentümlichkeit' diskutierte (vgl. Blankertz 1965). Auch wenn man – durchaus zunächst zurecht – dagegen halten könnte, dass doch genau das der Sinn des Bildungsbegriffs gewesen sei – nämlich die Debatte zwischen Eigentümlichkeit und Brauchbarkeit auf eine höhere Ebene zu verlagern und beides miteinander zu verknüpfen (vgl. Euler 1989), wie das dann, bloß exemplarisch, auch bei Wilhelm Dilthey der Fall ist, der im ‚Beruf' ja beides, nämlich uneingeschränkte Selbstverwirklichung aller eigenen Fähigkeiten bei gleichzeitiger höchster Brauchbarkeit, verwirklicht gesehen hat (Dilthey 1986: 198); man muss aber doch eingestehen, dass dies den individualtheoretischen ‚bias' im Bildungsdenken leider nicht gestoppt hat – und bis heute »social-pädagogische« Denkformen, wie sie von Karl Mager bereits 1844 als Kritik der vorherrschenden ‚Individualpädagogik' gefordert worden sind (vgl. Mager 1844a und Mager 1844b: insbes. 396), sich nicht überzeugend hat entwickeln lassen.

Aber auch mit Blick auf Gegenwartsdebatten – so ließe sich ergänzen – kann die problematische Kategorialität im Bildungsdenken deutlich werden; so gibt es

– spätestens doch seit Ende der 1970er Jahre – zahlreiche Versuche, dieser (modernen) kategorialen Infrastruktur zu entkommen bzw. diese zu überwinden: Der Streit um die Postmoderne und die damit verbundenen Auseinandersetzungen um den ‚Tod des Subjekts' ließen sich als ein erster klarer Beleg für solche Versuche lesen (vgl. Nagl-Docekal/Vetter 1987; Frank et al. 1988) und haben auch erziehungswissenschaftlich bedeutsame Weichenstellungen und kategoriale Problematisierungen hervorgebracht (vgl. Meyer-Drawe 1990 und Meyer-Drawe 2000). Zu diesen Versuchen gehören aber auch vielfältige sozialtheoretische Formen des Anerkennungsdenkens, die – so lese ich den Diskurs – v.a. darauf abstellen, dass weder Selbstbestimmung noch Subjektsein einfach da und vorgegeben sind, sondern in, mit und durch Kommunikation, Anerkennung und Bindung allererst entstehen; gerade Anerkennung ist der gedankliche Weg, die subjekttheoretische Paradoxie von Freiheit und Zwang zu überwinden und denken zu lernen, was es heißt, sich von anderen her zu erlernen – man kann stellvertretend für viele auf die zahlreichen Arbeiten von Axel Honneth (zuletzt Honneth 2018) verweisen, man kann auch die inzwischen beeindruckende Breite des Diskurses anführen (exemplarisch Siep et al. 2021), man kann aber auch ausgezeichnete erziehungswissenschaftliche Arbeiten wie die von Frederike Werschkull (Werschkull 2007) und Nicole Balzer (Balzer 2014 sowie den Überblick in Balzer 2021) hervorheben. Zudem ließen sich aber auch andere z.B. systemtheoretische Denkformen nennen, die das Subjektdenken problematisiert und zu überwinden versucht haben (Oelkers/Tenorth 1987) – auch wenn ich mir nicht verkneifen kann, dass im Theorem der ‚Autopoiesis' viele der alten Problemstellungen eher nur reformuliert zu sein scheinen, so dass der hier eingeschlagene Ausweg mich jedenfalls nicht hinreichend überzeugt (Schulte 1993). Wie schwierig aber gerade diese Versuche sind, die kategoriale Struktur aufzubrechen, ohne zugleich wichtige Errungenschaften preiszugeben, kann man schließlich auch daran erkennen, dass Bemühungen, Relationalität – und das scheint das zentrale Stichwort zu sein – neu zu denken, trotz allem unter dem Signum der ‚Autonomie', einer reformulierten, differenzierten oder gar relationierten Autonomie (wie dies exemplarisch bei Rössler 2017 deutlich wird), vorgetragen werden.

(3) Es mag hier nun überraschend sein, doch die Problematik einer modern bzw. subjekttheoretisch unzureichenden Kategorialität lässt sich auch ganz aktuell und gesellschaftstheoretisch nachzeichnen; ich versuche, mich dafür von der Seite her – einer offenen Flanke – anzunähern, indem ich die Trias der französischen Revolution – nämlich die Schlagworte ‚liberté', ‚egalité' und ‚fraternité', die mit ‚Freiheit', ‚Gleichheit' und inzwischen ‚Solidarität' übersetzt werden (vgl. Röttgers 2011) – aufgreife. Pointiert formuliert würde ich zunächst behaupten, dass gesellschaftlich und kulturell der Gedanke der ‚*Freiheit*' – mindestens in ihrer negativen Form als Abweis und Kritik von Abhängigkeit und Bestimmung (Taylor 1992) – uns vertraut und in uns tief verwurzelt ist, so dass Einschränkungen kritisiert bzw. schrittweise – das ist der Sinn des Emanzipationsgedankens (vgl. Menke 2018) – überwunden werden können. Inzwischen ist aber auch überdeutlich, dass Ent-

Grenzungen nur die eine, allzu sehr modernitätsgläubige Seite markieren und mit Blick auf die spätmodern aufgebrochenen zentralen Strukturkrisen – Bruno Latour benennt sie als Klima-, Sozial- bzw. (Un-)Gleichheits- und Migrationskrise (Latour 2018) – dringender Begrenzung(en) bedürfen. Anders formuliert: Das liberalistische Modell, dass ein:e jede:r tun und lassen kann, was sie:er will, solange die Grenzen der anderen nicht beeinträchtigt werden, war zwar schon immer schief, weil es die soziale Konstituiertheit jeweiliger Freiheiten ignoriert hat (vgl. dazu schon 1843 die Einschätzung bei Karl Marx, dass der andere nicht die »Schranke«, sondern die »Verwirklichung« der eigenen Freiheit sei; Marx 1988: 364f. sowie jüngst Liebsch 2020), ist aber jetzt in diesen Krisen offenkundig untauglich. Auch der Gedanke der ‚*Gleichheit*', den wir missverstehen, wenn wir ihn als eine Behauptung substanzieller Gleichheit lesen, ist uns meistenteils nur als Prinzip der Verallgemeinerbarkeit vertraut – also z.B. als Gleichheit im Gebrauch der Freiheit, aber auch als Verallgemeinerbarkeit in Gesetzes- und Moralitätsfragen. Dass aber ‚Gleichheit' – insbesondere mit Blick auf Gerechtigkeitsdebatten – auch eine Last darstellen kann, die man zwar nicht einfach abschütteln sollte, aber auch nicht einfach übernehmen kann, wird aus dem Streit um unterschiedliche (Bildungs-)Gerechtigkeitsfiguren deutlich – ich nenne nur einmal: Verteilungsgerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit, Chancengerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit, Bedürfnisgerechtigkeit und schließlich auch Anerkennungsgerechtigkeit –, in denen immer um eine Balancierung von Gleichheitsaspekten und Ungleichheits- bzw. Differenzaspekten gekämpft wird (exemplarisch Krebs 2000 sowie jüngst Bellmann/Merkens 2019 und mit Blick auf Modulationen des Gleichheitsdenkens Su/Bellmann 2021); und das einfach schon deshalb, weil die gleiche Behandlung Ungleicher zynisch und die ungleiche Behandlung Ungleicher mindestens problematisch ist. In den gegenwärtigen Debatten um (Selbst-)Begrenzung ist nun das dritte Schlagwort der ‚*Solidarität*' immer wieder aufgegriffen und jüngst gar als Kampfbegriff geprägt worden, weil auch mit Freiheit und Gleichheit nicht so recht weiterzukommen ist. ‚Solidarität' sollte – so mein Eindruck – der Eigenlogik des Zusammenhalts, des Füreinander-Einstehens Rechnung tragen – und hat doch selbst erheblich zur weiteren Spaltung der Gesellschaft beigetragen. Und das vielleicht auch deshalb, weil der Modus von Solidarität dann doch eher gleichheits- bzw. verallgemeinerungstheoretisch gefasst und dadurch – etwas überspitzt: kollektivistisch – verfehlt worden ist, wie eine kurze Erinnerung an die Französische Revolution zu zeigen vermag: Dort lautet der § 34 der Französischen Verfassung von 1793, dass die Freiheit eines jeden »einzelnen Gliedes« in einer Gesellschaft auch dann beschädigt und »unterdrückt« sein kann, »wenn auch nur eines ihrer Glieder unterdrückt wird« (zit. in Heidelmeyer 1997: 66; vgl. ausführlicher Ricken 2009: 81ff.). Wenn aber Freiheit ohne ‚Solidarität' nicht denkbar ist, so geraten umgekehrt auch Versuche, Solidarität doch gegen Freiheit in Anschlag zu bringen, allzu leicht in die Nähe autoritärer Vorstellungen eines kollektiven Zusammenschlusses. Es ist daher eine der zentralen – und m.E. auch denkerisch nicht hinreichend gelösten – Herausforderungen, wie denn

Zusammenhalt bzw. wechselseitige (und nicht symmetrische) Bedingungs- und Bindungsverhältnisse ausgestaltet werden können, ohne dass liberalistische und kollektivistische Versuchungen Platz greifen. Die derzeitigen Bestimmungen scheinen jedenfalls eher traditionelle Varianten einer gleichzeitigen »Individualisierung und Totalisierung« aufzurufen, wie dies Foucault immer wieder deutlich zu machen versucht hat (Foucault 1994a: 248), und damit nicht nur sattsam bekannte Kategorialkonstruktionen – insbesondere die des Allgemeinen und Besonderen – zu wiederholen, sondern auch als disziplinartheoretische Strategien der Trennung der Individuen und Neuzusammensetzung angesehen werden zu müssen. Ungelöst aber bleibt die Frage, wie wir das menschliche Miteinander (mit all seinen notwendigen und nicht-hintergehbaren Differenzen) so denken (lernen) können, dass wir weder liberale Freiheitsrechte noch soziale Bedingungs- und Bindungsverhältnisse und deren als Pflichten attribuierte Aspekte gegeneinander ausspielen oder gar aufgeben. Ich jedenfalls sehe keinen anderen Weg, als am Faden der Relationalität beide Komplexe miteinander verschränkt zu reformulieren und sowohl Freiheit als auch Bindung als zwei Momente einer vorgängigen und grundlegenden Form der Ko-Existenz zu betrachten.

Die kategoriale Erkundung der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe sei abgebrochen und mag die ambivalente, ja in Teilen deren prekäre kategoriale Grundstruktur belegen – und das nicht nur in theoretisch-systematischer Hinsicht, sondern auch mit Blick auf gesellschaftliche und politische Herausforderungen, die die modern, genauer: subjekttheoretisch eingewöhnten Zugänge zu überfordern scheinen. Vieles jedenfalls spricht dafür, dass die genannten Krisen der Spätmoderne sich in ihrer Entstehung, aber auch in ihrer derzeitigen Bearbeitungsform auch einem Subjektdenken verdanken, in das die zerstörerische Subjekt-Objekt-Dualität zutiefst eingeschrieben ist. Auswege sind vielfach angeklungen, bislang jedoch nicht schon vollzogen oder gar durchgesetzt.

Gedanke 4: … und die ›Inklusion‹?

In diese ambivalente Landschaft wird nun ‚Inklusion' eingetragen – und fordert zur Klärung des begrifflichen Status heraus. Wie lässt sich also das Verhältnis von ‚Inklusion' und Grundbegriffen bestimmen, was sieht man denn an dem einen im Spiegel des jeweilig anderen? Und wofür ist die Frage eigentlich wichtig?

Ich beginne zunächst apodiktisch: ‚Inklusion' ist – für mich – kein erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff, und das allein deshalb, weil Grundbegriffe nicht bloß – z.B. politisch oder normativ – wichtige, sondern gegenstandskonstituierende Begriffe sind. Die von Franz Kasper Krönig vorgelegte Argumentation, ‚Inklusion' als eine tragfähige Selbstbeschreibung des pädagogischen Systems zu verstehen – und insofern als »originäre[n] pädagogische[n] Grundbegriff« auszugeben (Krönig 2016: 63) –, markiert insofern zwar eine wichtige Stoßrichtung,

partizipiert aber doch – trotz gleichzeitiger Problematisierung – an der Leitsemantik der ‚Bildung' (ebd.: 71f.), ohne die ja gar nicht verständlich würde, was mit ‚Inklusion' – und das sehr zu recht – kritisch gegen die traditionelle ‚Bildung' als pädagogische Logik ins Feld geführt wird. Man mag zwar einwenden, dass das hier beanspruchte Verständnis von Grundbegrifflichkeiten nicht allgemein Geltung beanspruchen kann; dennoch überzeugt m.E. nicht, z.B. die »Ideen von Mündigkeit und Emanzipation« als beispielhafte Selbstbeschreibungen des pädagogischen Systems anzuführen (ebd.: 72), weil sie – so zentral sie auch in normativer Hinsicht (gewesen) sein mögen – nicht angemessen die Spezifik des Pädagogischen zu artikulieren vermögen, sondern in vielerlei Hinsichten – politisch, aber auch ökonomisch, medizinisch und religiös etc. – relevant sind.

Wechselt man aber die Ebene und fragt nach der Relevanz der ‚Inklusion' auf kategorialer Ebene, dann lässt sich mit ‚Inklusion' zwar keine andere oder neue Kategorialität präzise bezeichnen, aber doch auf ein Problem hinweisen. Einerseits greift ‚Inklusion' zunächst nur auf, was – zumindest in der Tendenz – fester Bestandteil des pädagogischen Selbstverständnisses ist und sich seit dem Diktum des Comenius »omnes omnia omnino« (Comenius 1991: 12-84) als Grundfigur einer »Allgemeinen Bildung« (Klafki 1993) durchträgt. Andererseits verdeutlicht aber die diskursive Konjunktur der ‚Inklusion' auch, wie wenig – und hier beschränke ich mich zunächst auf den deutschen Diskurs – die Semantik der ‚Bildung' dazu taugt und bislang getaugt hat, diese Stoßrichtung mitzutragen, zu transportieren oder wenigstens nicht vergessen zu lassen; eher im Gegenteil: ‚Bildung' hat – nahezu durchgängig – auch systematisch dazu beigetragen, Differenz, Distinktion und Ausgrenzung mitzutragen, wenn nicht sogar anzustoßen, weil genau dies in sie eingeschrieben ist (Ricken 2019: 102-107, insbes. 105f.). Sie als bürgerlich missbrauchtes und insofern »uneingelöstes Versprechen« (Peukert 1988) zu verstehen, hat zumindest mich bislang nicht überzeugt (vgl. auch Schäfer 2011). ‚Inklusion' vermag – und damit schließe ich an meine Überlegungen zur kategorialen Infrastruktur an – die kategoriale Problematik der ‚Bildung' zu verdeutlichen, ohne aber sie durch einen eigenen Vorschlag schon ersetzen zu können. Diesen Eindruck gewinnt man zumindest, scheint doch der Inklusionsdiskurs zwischen Individualisierungs– und Gemeinschaftsmaximen bisweilen zu oszillieren; einerseits soll kein Kind ausgeschlossen werden, was auf sozial hervorgebrachte Formen der Nicht-Teilhabe verweist, andererseits aber werden Differenzen individualtheoretisch verrechnet und stillgestellt.

Angesichts der vielfältigen – und neuerdings gänzlich unerwartet bekräftigten – Erfahrung, wie gesellschaftlich Differenz(en) gebildet und relevant gemacht, hierarchisiert und zu Ausgrenzungspraktiken gewendet werden, die diskriminieren, in diskursive Unsagbarkeit rücken und schließlich i. T. auch entrechten, möge doch jede:r für sich selbst prüfen, inwieweit die jeweilige Orientierung an ‚Inklusion' davor geschützt hat. Die in der Formel der ‚Inklusion' implizierte Logik – pointiert: alle und ein:e jede:r, »omnes et singulatim« (Foucault 1994b) – lässt sich jedenfalls nicht hinreichend von der oben beschriebenen Kategorialität des

Allgemeinen und Besonderen abgrenzen, die den Kern des – ich wiederhole mich – modernen Subjektdenkens ausmacht. So gesehen konfrontiert ‚Inklusion' mit einer Frage, die wir – jedenfalls in ihrer modernen Formatierung – nur als Frage nach dem Allgemeinen kennen und nun doch längst anders zu stellen gezwungen sind. So einleuchtend es dabei ist, dass das Allgemeine nicht mehr in der Weise der Gleichheit, der Normalität etc. formuliert werden kann, so klar ist aber auch, dass die bloße Beschwörung von (individualisierter) Vielfalt keine tragfähige Antwort darstellt – und sei es auch nur deshalb, weil sie im Modus gleichzeitiger Individualisierung und Verallgemeinerung gerade nicht vor Abwertung und Ausgrenzung (ge-)schützt (hat). ‚Inklusion' dürfte eine wichtige Markierung und weiterführende Weichenstellung sein – auch gesellschaftstheoretisch; aber sie ist auch noch nicht die Antwort.

Literatur

Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.

Balzer, Nicole (2021): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Siep, Ludwig/Ikäheimo, Heikki/Quante, Michael (Hrsg.): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS, S. 345-352.

Bateson, Gregory (1981): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 362-399.

Bellmann, Johannes (2016): Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh, S. 51-70.

Bellmann, Johannes/Merkens, Hans (Hrsg.) (2019): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. Münster/New York: Waxmann.

Benner, Dietrich (2018): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (1), S. 107-120.

Benner, Dietrich (2019): Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 95 (3), S. 317-332.

Bernfeld, Siegfried (2012): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung [1925]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (14. Aufl.).

Blankertz, Herwig (Hg.) (1965): Bildung und Brauchbarkeit. Texte von J. H. Campe und P. Villaume. Braunschweig: Westermann.

Bokelmann, Hans (1970): Art. Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft. In: Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe (2 Bde.). München: Kösel, Bd. 2, S. 178-267.

Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung. Epagogik [1967], hg. von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS (4. Aufl.).
Comenius, Johann Amos (1991): Pampaedia / Allerziehung [1677]. In dt. Übersetzung herausgegeben von Klaus Schaller. Sankt Augustin: Academia.
Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: utb / Klinkhardt.
Dilthey, Wilhelm (1986): Grundlinien eines Systems der Pädagogik [1884/1894]. In: Dilthey, Wilhelm (Hrsg.): Pädagogik - Geschichte und Grundlinien des Systems. Gesammelte Schriften, Bd. 9, hg. von Otto F. Bollnow. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 167-231.
Drerup, Johannes (2013): Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit. Paderborn / München u.a.: Schöningh.
Drewek, Peter (1996): Die Herausbildung der 'geisteswissenschaftlichen' Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 34: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule, hg. von Achim Leschinsky), S. 299-316.
Euler, Peter (1989): Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogischer 'Streitschrift'. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Foucault, Michel (1986): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2 [1984]. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1994a): Das Subjekt und die Macht [1982]. In: Dreyfus, Hubert/ Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz (2. Aufl.), S. 243-261.
Foucault, Michel (1994b): Omnes et singulatim. Zu einer Kritik der politischen Vernunft [1979]. In: Vogl, Joseph (Hrsg.): Gemeinschaften. Positionen einer Philosophie des Politischen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 65-93.
Foucault, Michel (2017): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3 [1984]. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (2019): Die Geständnisse des Fleisches. Sexualität und Wahrheit 4. Berlin: Suhrkamp.
Frank, Manfred/Raulet, Gérard/van Reijen, Willem (Hrsg.) (1988): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Hadot, Pierre (1991): Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike. Berlin: Gatza.
Hadot, Pierre (1999): Wege zur Weisheit. Oder: Was lehrt uns die antike Philosophie? Frankfurt/M.: Eichborn.
Heidelmeyer, Wolfgang (1997): Die Menschenrechte. Erklärungen, Verfassungsartikel, Internationale Abkommen. Paderborn: Schöningh (4. erneuerte und erweiterte Aufl.).
Honneth, Axel (2018): Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte. Berlin: Suhrkamp.
Horster, Detlef (2009): Auf der Suche nach dem Glück. In: Francesca Vidal/Johan Siebers (Hg.): Bloch-Jahrbuch 2009. Träume gegen Mauern / Dreams against walls. Mössingen: Talheimer, S. 47-61.

Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, S. 91-103.
Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.) (2015): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz (8. Aufl.).
Jordan, Stefan/Schlüter, Marnie (Hrsg.) (2010): Lexikon Pädagogik: 100 Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam.
Kant, Immanuel (1964): Über Pädagogik [1803]. In: ders.: Werke in 6 Bänden, hg. von Wilhelm Weischedel. Band 6: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Wiesbaden: Insel, S. 693-761.
Kaplan, Abraham (1964): The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science. San Francisco: Chandler.
Klafki, Wolfgang (1993): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 43-81.
Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer (2. akt. Aufl.).
Koller, Hans-Christoph (2021): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (9. akt. Aufl.).
Krebs, Angelika (Hg.) (2000): Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Kromrey, Helmut/Roose, Jochen/Strübing, Jörg (2016): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive. Konstanz/München: UVK/Lucius.
Krönig, Franz Kasper (2016): Inklusion und Bildung aus systemtheoretischer Perspektive. Inklusion als originärer pädagogischer Grundbegriff einer autonomiegewinnenden Selbstbeschreibung. In: Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 63-78.
Latour, Bruno (2018): Das terrestrische Manifest. Berlin: Suhrkamp.
Liebsch, Burkhard (Hrsg.) (2020): Die Grenzen der Einen sind (nicht) die der Anderen. Neuere Beobachtungen. Berlin: Kadmos.
Ludwig, Peter H. (2020): Grundbegriffe der Pädagogik. Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschläge eines Begriffssystems. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Mager, Karl (1844a): Schule und Leben. Glossen zu Dr. Curtmanns Preisschrift. In: Pädagogische Revue 8 (4), S. 316-341.
Mager, Karl (1844b): Schule und Leben (Forts.). Glossen zu Dr. Curtmanns Preisschrift. In: Pädagogische Revue 8 (5), S. 395-409.
Marx, Karl (1988): Zur Judenfrage [1843]. In: ders.: Werke. Band 1: 1839-1844. Berlin: Dietz, S. 347-377.
Menke, Christoph (2018): Autonomie und Befreiung. In: ders.: Autonomie und Befreiung. Studien zu Hegel. Berlin: Suhrkamp, S. 19-50.
Meyer-Drawe, Käte (1990): Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch 'postmodernes Denken'. In: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Abschied von der

Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 81-90.

Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 85-98.

Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim. (2. Aufl.)

Meyer-Drawe, Käte (2001): Erziehung und Macht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77 (4), S. 446-457.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: Böhm, Winfried/Frost, Ursula/Koch, Lutz/Ladenthin, Volker/Mertens, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 391-402.

Nagl-Docekal, Herta/Vetter, Helmuth (Hrsg.) (1987): Tod des Subjekts? Wien: Oldenbourg.

Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1987): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel.

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.) (2008): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz / PVU (6. vollst. überarb. Aufl.).

Palmer, Christian (1860): Erziehung. In: Schmid, Karl Adolf (Hrsg.): Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 11 Bände (1859-1878). Gotha: Rudolf Besser, Bd. 2, S. 244-261.

Peukert, Helmut (1988): Bildung. Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen. In: Jahresheft aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages, Heft 6: ‚Bildung', S. 12-17.

Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

Reichenbach, Roland (1998): Preis und Plausibilität der Höherentwicklungsidee. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (2), S. 205-221.

Ricken, Norbert (2004): Menschen: Zur Struktur anthropologischer Reflexionen als einer unverzichtbaren kulturwissenschaftlichen Dimension. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 152-172.

Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricken, Norbert (2009): Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn u.a.: Fink, S. 75-92.

Ricken, Norbert (2010): Art. Pädagogische Anthropologie. In: Jordan, Stefan/Schlüter, Marnie (Hrsg.): Lexikon Pädagogik: 100 Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 217-220.

Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 95-118.

Ricken, Norbert (2020): Was heißt 'das Subjekt' denken? Bemerkungen zu einer Selbstbeschreibung (in) der Moderne. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Heft 19: Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der

Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, hg. von Frauke Heß, Lars Oberhaus u. Christian Rolle, S. 19-36.
Ricken, Norbert/Wittpoth, Jürgen (2017): Sozialisation? Subjektivation? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 227-254.
Rössler, Beate (2017): Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben. Berlin: Suhrkamp.
Röttgers, Kurt (2011): Fraternité und Solidarität in politischer Theorie und Praxis – Begriffsgeschichtliche Beobachtungen. In: Busche, Hubertus (Hrsg.): Solidarität. Ein Prinzip des Rechts und der Ethik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 19-53.
Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.) (2018): Entwicklungspsychologie. Weinheim/Basel: Beltz (8. überarb. Aufl.).
Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.) (2017): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed.
Schulte, Günter (1993): Der blinde Fleck in Luhmanns Systemtheorie. Frankfurt/M./New York: Campus.
Schwenk, Bernhard (1989): Art. Erziehung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek: Rowohlt, Bd. 1, S. 429-439.
Siep, Ludwig/Ikäheimo, Heikki/Quante, Michael (Hrsg.) (2021): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS.
Siljander, Pauli/Kivelä, Ari/Sutinen, Ari (Hrsg.) (2012): Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
Su, Hanno/Bellmann, Johannes (2021): Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit. Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière. In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2), S. 275-294.
Sünkel, Wolfgang (2011): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Weinheim/München: Juventa.
Taylor, Charles (1992): Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individuums. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Vogel, Peter (1997): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73, S. 415-427.
Vogel, Peter (2019): Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich /utb.
Vogt, Theodor (1904): Erziehung und Bildung. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 11 Bände (1903-1911). Langensalza: Beyer, Bd. 2, S. 583-586.
Wendt, Peter-Ulrich (Hrsg.) (2020): Soziale Arbeit in Schlüsselbegriffen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Wenzel, Gottfried Immanuel (1797): Pädagogische Encyclopädie, worinn (in alphabetischer Ordnung) das Nöthigste was Väter, Mütter, Erzieher, Hebammen, Ammen und Wärterinnen, sowohl in Ansetzung der körperlichen Erziehung als Rücksicht der moralischen Bildung der Kinder, von der Geburtsstunde an bis zum erwachsenen Alter, wissen und beobachten sollen, kurz und deutlich erklärt wird. Wien: Rötzel.
Werschkull, Friederike (2007): Vorgreifende Anerkennung. Zur Subjektbildung in interaktiven Prozessen. Bielefeld: transcript.

Anselm Böhmer

Die Normen der „Anderen“.

Differenzsemiotische Anmerkungen zur (De-)Kategorisierung von Bildung an einem Beispiel der Migrationspädagogik

In der Erziehungswissenschaft werden zur Bestimmung eines inklusiven Bildungsbegriffs Kategorien genutzt, die Differenzen markieren und damit Heterogenität artikulieren. Ein solcher Bildungsbegriff macht deutlich, an welcher Stelle und in welcher Form ein prominentes Feld von Vergesellschaftung verortet wird (vgl. die Beiträge in Sturm/Wagner-Willi 2018; Budde et al. 2017). Dabei wird Bildung in schulischen Programmen als Inklusion prozessiert, um die Möglichkeit wie die Berechtigung von Teilhabe, sozialer Positionierung und Zugang zu Ressourcen differenziert zu distribuieren (vgl. bereits Bourdieu/Passeron 1971).

Sollen die Kategorien auf ihre Systematik hin beleuchtet werden, so lassen sich – recht grob – u.a. zwei verschiedene Perspektiven auf die Kategorisierung von ‚Bildung‘ ansetzen: Zunächst die tradierte „im gesamten deutschen Idealismus vorfindliche Struktur, wonach Probleme der theoretischen Erkenntnis, des praktischen Handelns und der Ästhetik zwischen den Polen ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘ verhandelt und diskutiert werden“ (Witte 2015: 15). Diese historische Position ist bereits vieler macht-, subjekt-, modernisierungs-, steigerungs- oder auch sozialtheoretischer Untiefen wegen kritisiert worden. Doch bleibt zumindest die Problemanzeige in einem bildungstheoretischen Verständnis des Spannungsverhältnisses von Subjekt und Objekt. Eine zweite Perspektive ergibt sich aus den gebräuchlichen Large-Scale Assessments, die Bildung durch Kompetenzorientierung paraphrasieren und so zum Ausdruck bringen sollen, „wie gut die Jugendlichen auf eine erfolgreiche Teilhabe an der modernen Gesellschaft vorbereitet sind“ (Reiss et al. 2019: 15). Gerade aus inklusionstheoretischer Hinsicht ist ein solcher Begriff allerdings in die Kritik geraten: „Bildung ist heute endgültig Curriculum, testfähige Instruktion in Kompetenzen, was noch selbst ein Unding ist, weil es um Performanz geht, um die Fähigkeit, sich erfolgreich zu präsentieren. Wichtig ist der Kontext, eben die Institution“ (Winkler 2018: 123). Wie auch immer man zu solchen Entwürfen stehen mag: Deutlich wird – ob nun skeptisch oder nicht –, dass die gesellschaftliche Realität die Bezugsgröße der Kompetenzorientierung darstellt.

Bereits mit diesem noch sehr oberflächlichen Blick auf lediglich zwei der verschiedenen Bildungskonzepte wird sichtbar, dass sich Differenzen und Widersprüche einstellen: Distanz zu gesellschaftlichen Realitäten wird in

unterschiedlicher Weise thematisiert; eine Zielorientierung ist nicht unbedingt bei beiden Zugängen *unisono* erkennbar, das Mensch- und Bürger:in-Sein wird unterschiedlich konzeptualisiert.[1] Für den später noch weiter inklusionstheoretisch zu interpretierenden Bildungsbegriff zeigt sich hier bereits: Er ist weder semantisch noch pragmatisch eindeutig, er schillert ebenso sehr wie er unterschiedliche pädagogische Praktiken legitimieren oder auch delegitimieren kann.

Ein Weiteres kommt gerade in Deutschland hinzu: Es besteht eine nach wie vor enge Kopplung von Bildungs- und sozialer Ungleichheit (vgl. neben vielen weiteren Deppe/Hadjar 2021; Weis et al. 2019; Krüger et al. 2011; für den migrationspädagogischen Kontext Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 161ff.; Böhmer 2016). Damit ist Bildung als formaler Auftrag in Sonder- und Schulpädagogik nicht allein Ziel pädagogischer Prozesse, sondern ebenso sehr Vehikel sozialer und gesellschaftlicher Verortungen. Bildung dient folglich nicht allein dazu, Wissen, Kompetenzen oder habitualisierte Kultiviertheit zu erlangen und in Szene setzen zu können, sondern hat eine mindestens doppelte Bedeutung: als kulturelles Kapital für die Vergesellschaftung der Einzelnen *und* als nach wie vor recht weitgehend funktionierender Bremsmechanismus für soziale Mobilität.

Daraus folgt: Inklusion ist im Bildungssystem von einer relativen Statik sozialer Positionen und ihrer (transgenerationalen) Herstellung bestimmt, die sich allerdings in unterschiedlicher Weise zeigen und auswirken kann. Ob und wie sich diese Positionen, ihre Herstellungen und Zuweisungen in der Erfahrung von Migrant:innen widerspiegeln, soll der vorliegende Beitrag ein wenig weiter ausleuchten. Daher lautet die hier leitende Frage: *Wie zeigen sich inklusive Bildungsprozesse in einem Feld der Migrationspädagogik?*

Aus diesem Grund sollen zunächst einige soziosemiotische Impulse für die Reflexion des Inklusionskonzepts eingeführt werden (1), die zugleich als Raster für die anschließende inklusionstheoretische Sondierung dienen können. Im Anschluss daran wird das Verhältnis von Inklusion und Bildung diskutiert (2), um damit die Konstruktion von Identitäten mit den Mitteln der Kategorienbildung und der Dekategorisierung von Bildung zu untersuchen (3). Nach einigen Hinweisen auf die Studie, die den hiesigen Ausführungen zugrunde liegt, werden einige von den Befunden präsentiert (4) und abschließend die Frage zu beantworten versucht, wie sich in inklusiven Bildungsprozessen Vergesellschaftung und von dorther *Bildung als sozialer Begriff* verstehen lässt (5).

1 So meint Humboldt etwa in seinem Bericht an König Friedrich Wilhelm III. vom Dezember 1809: „Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierfür erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher so leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen“ (Humboldt 1982: 218).

1 Soziosemiotische Impulse für die Reflexion des Inklusionskonzepts

Sollen der Begriff der Inklusion über die Maßgaben der UN-BRK hinaus erziehungswissenschaftlich justiert und dabei nicht zuletzt die Fragen gesellschaftlicher Realitäten und ihrer erziehungswissenschaftlichen wie -praktischen Bedeutung herausgearbeitet werden, findet man alsbald „unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen […], die im Bildungssystem mit Benachteiligung und Ungleichheit korrespondieren“ (Budde et al. 2017: 12). Hierbei können insbesondere intersektionelle Ansätze (vgl. Böhmer 2017) sachangemessene Zugänge bieten und die in poststrukturalistischen Ansätzen aufgeworfenen Fragen von Macht sowie der Produktion von Ungleichheit diskutieren.

Deutlich wird somit, dass Inklusion keineswegs nur auf Menschen mit Behinderung oder Sonder- und Schulpädagogik beschränkt bleiben kann, sondern dass sich ein erziehungswissenschaftlicher Begriff von Inklusion letztlich auf jedwede Dimension von *Heterogenität* beziehen, ihre Bedeutung für die *Vergesellschaftung* herausarbeiten und die *erziehungswissenschaftlich-epistemischen* wie *pädagogisch-praktischen Folgerungen* zu formulieren und reflektieren hat (vgl. Budde/Hummrich 2013). Dass sich bei einer solchen rekonstruktiven Forschungsperspektive Alltagspraxis, erziehungswissenschaftliche Forschung und gesellschaftspolitische Ableitungen im selben Feld einer sozialen Wissenspraxis wiederfinden, die im Handeln als interpretative Leistungen der Akteur:innen entstehen, kann angenommen (vgl. Fabel-Lamla/Tiefel 2003: 189)[2] und soll im Folgenden als akteursbezogene Konstruktion von Deutungen der Wirklichkeit im Modus des Wissens näher entfaltet werden.

Mit diesem Beitrag soll Inklusion soziosemiotisch interpretiert, inklusive Praxis also als soziale Produktion von Anrufungen, Positionierungen (eigener wie der anderer) und Ordnungen beschrieben werden, die mit den Mitteln der Bezeichnung vonstatten gehen (vgl. dazu ausführlicher Böhmer 2020: 177ff.). Um einige der für die folgenden Überlegungen zentralen Aspekte der Soziosemiotik (vgl. einführend die Texte in Eschbach 2015) zu versammeln: *Bezeichnung* soll als soziale Verortung mittels vergesellschaftender Kategorien verstanden werden, die Individuen Gruppen zuordnen (etwa den – meist binär gedachten – Gendergruppen), sie dazu als solche anrufen, identifizieren und somit spezifisch

2 „Die *rekonstruktive Methodologie* schließt an Ansätze des interpretativen Paradigmas an, die die Binnenperspektive der handelnden Akteure als Grundlage soziologischer Theoriebildung betonen und davon ausgehen, dass soziale Ordnung auf den interpretativen Leistungen der Handelnden beruht. Insofern also angenommen wird, dass soziale Wirklichkeit als sinnhaft strukturierte, immer schon gedeutete von den Handelnden erlebt und durch interaktives Handeln konstruiert wird, sieht es eine rekonstruktiv verfahrende Sozialforschung als notwendig an, an der Alltagswelt und den Erfahrens-, Erlebens- und Interpretationsmustern der Untersuchten anzusetzen“ (ebd.; vgl. Budde et al. 2017: 13).

vergesellschaften (vgl. politiktheoretisch Laclau 2010; sozialphilosophisch nicht zuletzt Butler 2001, 1997). Mit den eingangs schon erwähnten Befunden aus der Forschung zu sozialer und Bildungsungleichheit soll deutlich gemacht werden, dass Identifizierungen zugleich Gruppierungen bedeuten, dass also Menschen, die als Frau, Migrant:in, Arbeiter:in oder wie auch immer *bezeichnet* werden, auf diese Weise in einer so spezifischen Weise *adressiert* sind, dass sie sehr *konkrete Positionen* in einem Sozialgefüge einnehmen können – andere hingegen eher nicht. Der erste Teil der hier entfalteten These lautet vor diesem Hintergrund: Durch die soziale Praxis der Bezeichnung entsteht ein Gruppismus (vgl. Brubaker 2004), der identifizierende Anrufungen und Einordnungen vornimmt. Somit wird einerseits Zugehörigkeit und Anerkennung in einer spezifischen Kategorisierung geleistet. Andererseits erfolgt diese Kategorisierung unter einer spezifischen Perspektive, die den solcherart Zugeordneten und Anerkannten oft kaum eigene Entscheidungsmöglichkeiten bietet, dabei Alternativen weitgehend verstellt und somit Heterogenität zugleich sozial bewertet. Identitätsfragen sind unter dieser Hinsicht kaum Privatangelegenheit und nicht allein Aushandlungspraxis zwischen sozialen Akteuren, sondern gesellschaftliche Differenzkonstruktion und Rangzuweisung durch Identifizierung und Gruppenzuordnung. Dass sich dabei intersektionelle Mehrfach-Bezeichnungen einstellen und miteinander verflechten, kompliziert den Sachverhalt zwar, widerlegt ihn aber nicht.

Versteht man also in einer solchen Weise Bezeichnung als die Zuordnung von Zeichen zu Individuen und Gruppen sowie jene zu sozialen (Rang-) Positionen, so wird die damit jeweils verwendete Kategorie als bedeutungsvolles Zeichen innerhalb eines Verstehenshorizontes, also eines semantischen und sozialen Feldes, kreiert und prozessiert. Damit aber stellt sich zugleich das Problem des (Re-)Kategorisierens durch Kategorien ein (vgl. Böhmer 2020: 148). Es werden Ordnungen mit Hilfe der Kategorien geschaffen, die zwar linguistisch arbiträr (vgl. Saussure 1916), nicht aber sozial beliebig sind, und dabei eine Wirklichkeit suggerieren, die als plurale *innerhalb* ihrer Heterogenitätskategorien homogen zu sein vorgibt (vgl. Böhmer 2020: 149).

Eine solche Bezeichnungspraxis schlägt wiederum auf die Konzeptualisierung von Inklusion durch: Denn Differenz artikuliert nicht eine nun verlorene Einheit und Homogenität (so auch Ahmed 2012: 164), Inklusion muss folglich nicht eine solche Homogenität zu erstreben suchen. Vielmehr geht es in einem heterogenitätsbezogenen Inklusionskonzept darum, Differenzen und Fremdheiten epistemologisch aufzuklären und ggf. zu reduzieren, v.a. aber sozial, politisch und individuell zu gestalten (vgl. Laclau 2010), um auf diese Weise „hegemoniale Formationen“ (Moebius 2019: 91) der Diskurse, Bezeichnungen und der damit einhergehenden Sprecher:innenpositionen zu dekonstruieren. Inklusion als die Aufrechterhaltung von Fremdheit *und* deren Gestaltung wird „damit zum Regelfall des Sozialen […], nicht zu dessen Notfallmodus“ (Böhmer 2020: 171).

Daraus erwächst der zweite Teil der hier vorgetragenen These: Jede Bezeichnung ist eine soziale Positionierung – unabhängig davon, ob sie vermeintlich

vertikal oder horizontal im sozialen Raum platziert. Vielmehr ist der soziale Raum ohnehin mehrdimensional und kann nicht mit der Metaphorik des physischen Raumes zureichend abgebildet werden (vgl. diesbezüglich methodologisch Wacquant 2001: 66). Inklusion wird somit zu einem epistemologischen Problem, das sich entsprechend der eingangs formulierten Leitfrage folgendermaßen formulieren lässt: *Wie kann Differenz gewusst werden, um auf diese Weise Inklusion von Differenzen in migrationspädagogischen Bildungsprozessen identifizieren, bezeichnen und operationalisieren zu können?* Für die Inklusionsforschung folgt daraus, dass v.a. durch rekonstruktive Verfahren der wissenssoziologischen Diskursanalysen soziale Sachverhalte erfasst werden (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 4).

2 Inklusion als Bildung?

Doch der Inklusionsbegriff kann nicht allein im zuvor entwickelten Sinn soziosemiotisch konzeptualisiert werden, sondern er wird auch zum *Movens* von Bildung: In den unterschiedlichen Feldern des Bildungssystems wird erwartet, dass sich Inklusion der ‚Anderen' ermöglichen lasse (vgl. kritisch Hummrich 2017: 165ff.). Zumeist wird angenommen, dass Menschen in das Bildungssystem und seine vergesellschaftenden Effekte einzugliedern seien, die bislang wenig oder gar nicht dazu zählten.[3] So sollen Partizipation an Bildung eröffnet sowie spätmoderne Subjektivierung möglich gemacht werden.

Nimmt man dieses *praktische* Verhältnis von Inklusion und Bildung näher in den *analytischen* Blick, so kann man Inklusion als Analysefolie der Bildungspraxis verstehen. Der Begriff Inklusion reflektiert Dimensionen (Kategorien) von Heterogenität und hilft zu untersuchen, welche Gruppe in welchem Umfang an den Angeboten der (hier v.a. *formalen*) Bildung teilhat, wie deren Erfolge üblicherweise ausfallen, ob es Abweichungen zum Positiven oder Negativen gibt und wie sich die Ergebnisse der Bildungsprozesse in der Gruppe auswirken. Wie allerdings bereits erwähnt, sind solche Gruppismen, die in der Inklusionspraxis zweifellos anzutreffen sind, in der bildungstheoretischen Analyse mit Vorsicht zu gebrauchen. Denn auch diese Dimensionen (Kategorien) können nicht als intern homogen aufgefasst werden, wie etwa ein Blick auf die Bildungs(miss)erfolge ‚der Migrant:innen', aber auch ‚der Menschen mit Behinderung', ‚der Jungs' oder vieler anderer mehr zeigen kann.

Damit ergibt sich nun mehreres zugleich: Zum Ersten kann Heterogenität in einer solchen Form nur verkürzt – nämlich auf Gruppismen eingeschränkt –

3 Damit folgt der hier verwendete Begriff der „Anderen“ dem migrationspädagogischen Konzept des Othering, wie es u.a. Stuart Hall (2012) etabliert hat. Folgt man seiner Lesart, werden Identitäten durch Abgrenzung gewonnen, das „Wir“ durch die Abgrenzung von den „Anderen“ (vgl. Böhmer 2020: 148; Mecheril 2011).

verstanden werden. Zum Zweiten artikulieren solche Auffassungen noch immer einen *bias* von ‚normal' und ‚fremd', der mehr über die Normativitäten der hegemonialen gesellschaftlichen Sprecher:innen-Positionen und ihrer Konzeptualisierungen aussagt. Zum Dritten werden damit alle jene Bemühungen um Inklusion in eine gesellschaftliche Totalität konterkariert, die letztlich als doch nicht zutreffend erscheinen müssen.[4] Und zum Vierten, wohl am meisten gravierend, wird die Frage gar nicht gestellt, in welche Gesellschaft hinein denn Inklusion bildungspraktisch prozessiert werden soll – wie sich also Bildung, Inklusion und soziale Positionierung sowie Kommodifizierung in spätmodernen Gesellschaften lesen und verstehen lassen (vgl. dazu die Fundamentalkritik Winkler 2018; mit intersektionalem Blick auf die Arbeitsgesellschaft Böhmer 2017).

Um die eingangs formulierte Leitfrage wieder aufzunehmen: *Inklusive Bildungsprozesse zeigen sich* hier als Bemühung um Kompetenzleistung (s.o.), nun aber decodierend und vergesellschaftet. Denn als inkludierte:r Schüler:in nimmt man den vom Bildungssystem zugewiesenen sozialen Platz mehr oder minder akzeptierend an – einen anderen gibt es ja auch erst einmal nicht. Dann aber ist Bildung nicht mehr auf die Pathosformel ‚Mündigkeit' zu applizieren (vgl. Rieger-Ladich 2002), sondern auf die Sozialdimension ‚Inklusion' als Teilhabe an sozialer Stratifizierung und spätmoderner Rangzuordnung im Qualifizierungs- und Positionierungsprozess der gruppierten Individuen. Inklusion ist daher als Bildung deutbar – aber gerade darin ambivalent, da sie nicht jegliche oder die einzig erstrebenswerte soziale Positionierung nach sich zieht, sondern zuweilen schlicht die (vermeintlich) passende, über die hinaus vom Individuum nichts weiter an Kompetenzen erwartet werden könne.[5]

Damit ergibt sich nun der dritte Teil der hier diskutierten These: Inklusion heißt auch Inklusion in das Bestehende, folglich in die bestehenden Ungleichheiten und ihre Ursachen. Somit ist die Frage aufzuwerfen, in welches Bestehende Menschen (und in der gleich noch näher darzustellenden Untersuchung: die als ‚Gastarbeiter:innen' Bezeichneten) inkludiert wurden, wie *sie* diese Inklusion in Erwerbsleben, Alltagsvollzüge und Bildungssysteme erlebten und wie sie über ihre Erfahrungen von Inklusion oder auch Marginalisierung heute berichten. Dabei kommt einer epistemologischen Inklusivität Bedeutung zu, die in die

4 Ein ‚Bildungserfolg' sog. ‚Menschen mit Migrationshintergrund' ist dann eben oft doch nicht zu verzeichnen oder höchstens in Relation zu dieser einen Gruppierung.

5 Ein Beispiel hierfür kann die sog. Berufsvorbereitende Einrichtung (BVE) bieten: „Das Ziel der BVE wird durch den Unterricht und die praktische Erprobung zur Orientierung und Vorbereitung für den allgemeinen Arbeitsmarkt verfolgt. Wenn sich die Arbeitstugenden und die Arbeitsleistung beständig entwickeln, ist zu prüfen, ob der Zeitpunkt zum Wechsel in die ‚Kooperative Berufliche Bildung und Vorbereitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt' (KoBV) erreicht ist. Häufig ist das mit einer Aussage zur Einstellung des Arbeitgebers verbunden. Wenn im Verlauf der BVE ersichtlich wird, dass die Schülerin oder der Schüler kein Arbeitsverhältnis erreichen kann, dann soll im Rahmen einer Berufswegekonferenz über Alternativen der beruflichen Eingliederung beraten werden" (KVJS o.J.).

bestehenden[6] Wissenszusammenhänge, ihre Sprachspiele und Bezeichnungsordnungen einbinden und auf diese Weise die darin fungierenden Strukturen, Dynamiken und Normen erneut aufrufen. Somit kommen spätestens jetzt Normen ins Spiel – die der Nicht-Anderen, die bestehende Verhältnisse festschreiben, die folglich hegemoniale Positionen besetzen und zugleich hegemoniale wie subalterne Positionen zuordnen, bezeichnen und fortschreiben.

Insofern sind Identitäten ihrerseits machttheoretisch zu dekonstruieren, um Antworten auf die Leitfrage nach *inklusiven Bildungsprozessen* im jeweiligen Feld zu gewinnen. Diesen Schritt hin zu einem Inklusionsverständnis dekonstruierter Identitäten[7] soll im Folgenden angeboten werden auf der Grundlage von Daten, die in den vergangenen Jahren in einem Projekt gewonnen wurden, das den Titel „Migration lernen“ trug.

3 Erfahrungen mit Bildungsfragen und dem Bildungssystem durch ‚Gastarbeiter:innen‘

Um die hier aufgeworfene Frage nach inklusiven Bildungsprozessen weiter aufklären zu können, soll sie am Beispiel eines migrationspädagogischen Forschungsprojektes präzisiert und weiter entfaltet werden. Die dabei leitende Frage lautet: *Wie zeigen sich inklusive Bildungsprozesse in einem Feld der Migrationspädagogik?* Zu diesem Zweck wird das Projekt kurz beschrieben.

3.1 Das Projekt „Migration lernen“

Im Zeitraum 2018 – 2020 wurden insgesamt 39 leitfadengestützte Interviews mit Menschen geführt, die als ‚Gastarbeiter:innen‘ oder ihre Angehörigen vornehmlich aus der Türkei nach Deutschland kamen. Hintergrund dieser Studie war die Erkenntnis, dass bereits ab den 1960er Jahren Menschen nach Deutschland migrierten, denen zwar eine ‚schlechte Bleibeperspektive‘ bescheinigt wurde, die aber bis in die Gegenwart in Deutschland leben. Um ihre sozialen und Bildungsprozesse differenzierter verstehen zu können, sollten daher ihre Stimmen gehört, ihre Erfahrungen zu Aspekten von Alltag und Bildung gesammelt und für eine inklusive Migrationspädagogik genutzt werden. Die im Projekt durch soziales Snowballing gewonnenen Fälle und die in den Interviews dargestellten Erfahrungen, Deutungen und konjunktiven Wissensbestände bilden die Grundlage für ein

6 Und dabei immer: Ungleichheit affirmierenden, weil die bestehenden Zusammenhänge erneut artikulierenden, also auch performativ aufrufenden Kontexte.

7 Solche Identitäten sind im Sinne des in Fußnote 3 beschriebenen Othering jeweils Ergebnisse von Machtverhältnissen und sozialen Platzierungen durch Bezeichnungen.

Verständnis davon, wie Menschen ihre eigenen Bildungsprozesse als ‚Gastarbeiter:innen' oder als deren mit eingewanderte Familienangehörige verstehen, ob, wie und inwieweit sie dies als Inklusion erfahren haben und welche weiterreichenden Ableitungen für eine Theorie inklusiver Bildung im Feld der Migrationspädagogik daraus gewonnen werden können.

Die hier näher untersuchten Fälle (vgl. Tabelle 1) sind alle weiblich und aus der Türkei eingewandert; auf diese Weise sollte eine intersektionelle Perspektive auf die sozial Geanderten (vgl. Abschnitt 2) gewonnen werden – als migriert *und* als weiblich gelesene Menschen (vgl. Abschnitt 1). Damit verbunden war die Hypothese, dass gerade durch diese Perspektive auf mehrfache Diskriminierungen Einblicke in die Konstruktion der als Andere Bezeichneten geboten werden, Mechanismen von Inklusion und Exklusion mehrdimensional rekonstruiert werden und zugleich die – zumindest im öffentlichen Diskurs – zuweilen als homogen apostrophierte Gruppe *der* ‚Gastarbeiter:innen' durch die Befragung einer Teilgruppe differenzierter in den Blick komme. Dass keine weiteren Differenzkategorien aufgenommen wurden, liegt schlicht am limitierten Umfang der hier präsentierten Auswertung. Das konkrete Sample wurde randomisiert aus der Gesamtheit der infrage kommenden Fälle gezogen:

Tab. 1: Untersuchte Fälle

Fall	Alter bei Einwanderung	Einwanderungsjahr	Motiv
3	22	1972	Angehörige
16	24	1965	Arbeitskraft
27	11	1979	Angehörige
29	22	1965	Angehörige
35	8	1974	Angehörige

Quelle: Eigene Darstellung

Um verstehen zu können, wie und mit welchem Wissen über die eigene Situation (und somit die Ausmaße der Inklusion) gesprochen wird, soll insbesondere das konjunktive Wissen rekonstruiert werden. Daher kam als wissenssoziologisch fundiertes Analyseverfahren die Dokumentarische Methode zum Einsatz (vgl. Bohnsack 2018). Zur Analyse von Performanz und Semantik (vgl. Hunold 2019: 140) wurden sog. Gegenhorizonte (vgl. Bohnsack 2014: 38f.) ermittelt, indem durch „reflektierende Interpretation" inhaltliche Konzepte gesucht wurden, die der jeweiligen Aussage *entgegen*stehen. Gegenhorizonte können normativ, theoretisch, empirisch konstruiert werden; hier erfolgte diese Konstruktion v.a. empirisch. Der Grund für dieses Vorgehen ist v.a. darin zu sehen, dass auf diese Weise auch jene konjunktiven Wissensbestände ‚gehoben' werden können, die von den Interviewten selbst nicht unmittelbar angesprochen wurden, doch für deren

Erfahrungsperspektive von besonderer Bedeutung sind, weil sie ihre Aussagen strukturieren.

Näherhin soll die „Suche nach den Differenzen in den Gemeinsamkeiten und den Gemeinsamkeiten in den Kontrasten“ (Hunold 2019: 140) erfolgen. Ein solches fallvergleichendes Vorgehen dient der Erkenntnisgenerierung und Erkenntniskontrolle (vgl. Nohl 2013: 15), weil damit bestimmte Interpretationen überhaupt erst gewonnen und an weiteren Fällen überprüft werden können, die sich möglichst konsequent an Sicht, Wissen und Handeln der Akteur:innen orientieren.

Unter dem im vorliegenden Aufsatz eingenommenen Blickwinkel sollen drei Gegenhorizonte präsentiert werden, wobei dem letztgenannten besondere Aufmerksamkeit zukommt:

- Unterstützung – Hilflosigkeit – Autonomie
- Teilhabe – Isolation
- Bildung – Arbeit

Da „sich rekonstruktive Sozialforschung um einen verstehenden Nachvollzug der Relevanzstrukturen, die dem Handeln der Akteure zugrunde liegen, bemüht“ (Fabel-Lamla/Tiefel 2003: 191), sollen auch hier die Relevanzstrukturen gewissermaßen ‚unterhalb‘ der artikulierten Erfahrungen und Handlungen herauspräpariert werden. Auf diese Weise kann der Referenzrahmen der Erforschten zutage gefördert werden. Gerade die Dokumentarische Methode mit ihrem Fokus auf das konjunktive Wissen ist hier die angemessene. Die so gewonnenen Befunde können an dieser Stelle nicht in vollumfänglichen Umfang vorexerziert werden, sehr wohl aber sollen einige zentrale Befunde zu diesen Fragestellungen vorgestellt werden.

3.2 Befunde

Hier werden nun zunächst solche Befunde rekonstruiert, die sich als zentral für die Aussagen der Befragten erweisen und die der hier leitenden Frage Antworten bieten, wie sich in der untersuchten Gruppe der ‚Gastarbeiter:innen‘ Prozesse von Inklusion und Teilhabe sowie Exklusion und Isolation feststellen lassen.[8]

8 Die für die folgende Konstruktion von Gegenhorizonten leitende Idee ist, dass Inklusion als *zusammenführende* Gestaltung von Differenzen (vgl. Abschnitt 1) ihren strukturellen Gegenhorizont in der Exklusion als *trennende* Gestaltung von Differenzen findet; Teilhabe als Folge von Inklusion ihren Gegenhorizont im Ausschluss von Teilhabe und damit Isolation. Dies machen die ersten beiden Horizont-Konzepte unmittelbar deutlich, das dritte zeigt bei näherem Zusehen, dass ebenfalls ein Horizont als inklusionsfördernd aufgefasst werden kann (Bildung), während der andere (Arbeit) als inklusionseinschränkend verstanden wurde, da er eine weitere Vergesellschaftung in der angestrebten Form von Bildung nicht gestattete.

3.2.1 Gegenhorizonte 1: Unterstützung – Hilflosigkeit – Autonomie

Die drei Horizonte, die im Folgenden als Unterstützung – Hilflosigkeit – Autonomie dargestellt und legitimiert werden sollen, finden sich in unterschiedlicher Form in den Aussagen der Befragten, wenn sie auf ihre eigene Handlungsmacht zu sprechen kommen. Denn einerseits formulieren sie Hinweise auf *Unterstützung*, die sie z.B. im damaligen Kreis der Kolleg:innen erfahren haben. Hier wird von Kollegialität im Alltag, aber auch von Einladungen zu Festen berichtet (vgl. 3: 170ff.). Vor diesem Horizont erfahren sich die Befragten als inkludiert, einbezogen in die Berufs- und ebenso die Alltagswelt ihres sozialen Umfeldes.

Andererseits machen die Interviewten auf Erfahrungen von *Hilflosigkeit* aufmerksam, etwa wenn sie sich beim Einkaufen ohne Sprachkenntnisse artikulieren mussten (vgl. 3: 26ff.). Vor dem Horizont der sprachlichen Kluft gegenüber ihrer neuen Umwelt wurde nicht nur Distanz zum sozialen Umfeld erfahren, sondern bisweilen auch zur früheren Identität, die zuvor als kompetent, nun aber als geradezu ohnmächtig erlebt wurde.

Ein dritter Horizont konnte mit Blick auf dezidierte *Autonomie* identifiziert werden. Eine Übersetzer:in gibt für die Befragte wieder:

> ja sie sagt dass für jeden äh schwierig ist und ich hab eigentlich von niemandem sowas erwartet seitdem ich hier bin und ich möchte auch eigentlich also sie erwartet von niemandem irgendwas. (16: 141ff.)

Indem die Erwartungen an andere zurückgestellt werden, bleibt die Interviewte auf ihr eigenes Handeln verwiesen. Indem sie sich Agency zuspricht, macht sie Autonomie für ihr Handeln geltend.

Hier also sind drei Horizonte ‚im Spiel', die jeweils gegenläufig zum Ausdruck bringen, wie die Interviewten ihre erfahrene Handlungsmacht zum Ausdruck bringen. Damit zeigt sich zweierlei: Einerseits waren die Identitätskonzepte mit Blick auf die erfahrene Handlungsmacht unterschiedlich, andererseits aber lassen sich Fragen zur Handlungsmacht allgemein identifizieren. Die Frage nach der Macht, selbst zu handeln, ist also Thema für die migrierten Menschen, wenngleich sie in unterschiedlicher Weise beantwortet wird.

3.2.2 Gegenhorizonte 2: Teilhabe – Isolation

Die Befragten berichten oft von sozialer Isolation und ihrem Ringen um Anerkennung. Es war für sie offensichtlich nicht einfach, die Anerkennung zu erhalten, die sie sich wünschten. So berichtet eine Interviewte von der Mannschaftszusammenstellung im Sport:

> Bevor die deutschen Kinder alle ausgewählt wurden, dass man mich ausgewählt hat, war ich stolz und ich hatte das Gefühl: ‚ich habe es geschafft'. Das war unser Kampf damals der Kampf um in der Gesellschaft unter den Kindern anerkannt zu werden. (35: 342ff.)

Dieses Ringen versteht die Interviewte als „Kampf“ gegen die drohende Isolation, den sie gewinnen konnte, der sich offenkundig kollektiv und langfristig abspielte („unser Kampf damals“). Teilhabe durch Anerkennung war damit ein umkämpftes Gut, für das sich offensichtlich die Anstrengung im Erfolgsfall lohnte („ich habe es geschafft“).

Im Kontext der Erwerbsarbeit wiederum konnten gerade Vorgesetzte sowohl für Erfahrungen von Teilhabe und Unterstützung wie bei Ausgrenzung und Hilflosigkeit eine wichtige Rolle spielen. Ein Beispiel für Unterstützung berichtet eine weitere Befragte, deren Vorgesetzter sie im Spracherwerb ebenso unterstütze wie er sie im Krankheitsfall umsichtig und rücksichtsvoll behandelte, u.a. indem er die Kosten für eine Taxifahrt nach Hause übernahm (vgl. 29: 153ff.).

Die Darstellungen der Interviewten machen deutlich, dass Anerkennung gegen Diskriminierung erkämpft werden musste oder auch unerwartet gewährt werden konnte. Solche Erfahrungen können als Ringen um die eigene Verortung in der stratifizierten Gesellschaft jener Zeit gelesen werden, die entweder als anstrengend und umkämpft (drohende Isolation) oder aber auch als entgegenkommend und wohlwollend (mögliche Teilhabe) erlebt wurden.

3.2.3 Gegenhorizonte 3: Bildung – Arbeit

Die im hier diskutierten Projekt Befragten kamen im Zuge von Arbeitsmigration und damit zusammenhängenden familiären Wanderungsprozessen in ihr neues soziales Umfeld in Deutschland. Daher sind Fragen von Qualifikation und Beschäftigung von zentralem Interesse. Wie sich in der Analyse zeigt, ergeben sich daraus weitere Gegenhorizonte – die von Bildung und Arbeit.

Neben aller Relevanz der Erwerbsarbeit war die Bildungsaspiration für die eigenen Kinder bei einigen Befragten sehr ausgeprägt. Hierbei spielte offensichtlich persönliche Exklusionserfahrung im Bildungsprozess eine besondere Rolle:

> Ah, als meine Kinder zur Schule gegangen sind habe ich immer zu ihnen gesagt, meine Familie hat mich nicht weiter zur Schule geschickt, denn sie hatten nicht ähm ich nenne es mal das Köpfchen dazu, ‚schaut‘ habe ich gesagt, ‚in welcher Lage ich bin, weil mich meine Familie nicht zur Schule geschickt hat. Ich bin eine Arbeiterin geworden, ihr sollt zur Schule (zur Universität) gehen! (29: 241ff.)

Die Befragte hat im Anschluss an ihre eigene Migration ein hohes Maß an Bildungsaspiration für ihre Kinder entwickelt, um auf diese Weise bessere soziale Positionierungen zu ermöglichen. So lässt sich der abgrenzende Hinweis auf den eigenen Status (bloß) als „Arbeiterin“ interpretieren.

Zugleich war Bildung als institutionalisierte (Schule) jeweils mit sozialen und kulturellen Differenzerfahrungen verbunden. Gerade kulturelle Differenzen wurden pragmatisch bearbeitet, auch um auf diese Weise die eigenen Chancen auf Teilhabe und Inklusion zu steigern:

> […] also die Eltern haben versucht, die Kinder kulturell aufzuziehen. Ja und diese Kultur war der deutschen Kultur total fremd. Also haben wir es so eingespielt, wir Kinder, alle Kinder eigentlich damals, dass wir die türkische Kultur in der Familie zu Hause ausgelebt haben, aber diese Kultur nicht in die Schule mitgenommen haben. (35: 327ff.)

Die hier beschriebenen, differenten Erfahrungen in der Familie und in der Schule sind so gelagert, dass sie einerseits Teilhabe in beiden Feldern eröffneten (vgl. bereits Gegenhorizonte 1), andererseits die Bildungsmöglichkeiten in der Schule kulturell spezifizierten.

Ferner wurden Bildungsprozesse wegen der Erwerbsarbeit verunmöglicht, gerade wenn zusätzlich Care-Tätigkeiten zu übernehmen waren, wie sie mit der Mutterrolle verbunden wurden. Dies hatte besondere Belastungen zur Folge, wie eine Befragte mit Blick auf ihren Vorgesetzten beschreibt:

> Ich hatte […] einen ‚Meister', dem habe ich gesagt, dass ich kleine Kinder habe und immer nachts arbeiten möchte. Und dann habe ich eine lange Zeit lang nachts gearbeitet. Die Kinder habe ich tagsüber versorgt. (29: 222ff.)

Zeit für eigene Bildungsprozesse, etwas zum Erwerb der deutschen Sprache, findet sich in einem solchen Alltag nicht mehr. Somit wird Erwerbsarbeit zum Gegenhorizont zu Bildungsmöglichkeiten, auch wegen sozial zugeordneter Verpflichtungen.

Insgesamt lässt sich festhalten: Die Interviewten drücken aus, dass Arbeit als Gegenhorizont zu Bildung erfahren wurde, sofern Erwerbsarbeit Bildungsprozesse (vgl. 29: 222ff.) und somit eine bessere gesellschaftliche Positionierung verhinderte (vgl. 29: 241ff.). Doch auch innerhalb der Bildungsinstitutionen wurde soziale Ausgrenzung erfahren (vgl. 35: 327ff.). Bildung kann folglich hier nicht allein als individueller Lernprozess verstanden werden, sondern auch als Anpassungsleistung in einem spezifischen sozialen Feld. Dabei ging Inklusion in einem Feld einher mit der Exklusion in einem anderen, der Horizont der Erwerbsarbeit erwies sich meist als dominierend über den der Bildung.

3.3 Diskussion

Führt man diese Befunde zusammen, so zeigt sich, dass Inklusion im Sinne einer vordergründig aufzufassenden ‚Einbindung in die Mehrheitsgesellschaft' sicher unterkomplex wäre. Was die Befragten in ihren hier ausgewerteten Schilderungen zeigen, ist mehrschichtig: Die Gegenhorizonte Unterstützung – Hilflosigkeit – Autonomie machen deutlich, dass sich *Agency* im Bestehenden artikuliert, dass sie vermisst oder auch errungen wird. Teilhabe – Isolation als Gegenhorizonte verweisen auf die Inklusion in Bestehendes, damit aber auch in soziale Gefüge, die durch eine Vielzahl von Strukturierungen (Familie, Kultur, Bildungssystem, Arbeitsplatz – aber eben auch gesellschaftliche Prozesse der Diskriminierung; vgl. 27: 234ff.) vorgegeben werden. Die Horizonte Bildung – Arbeit erweisen sich in

ihrer Opposition als *gemeinsam wirksam* für die soziale Platzierung der Individuen durch das von ihnen erworbene ökonomische und auch kulturelle Kapital. Dass das kulturelle Kapital in unterschiedlichen sozialen Kontexten unterschiedlich bewertet wurde (vgl. 35: 327ff.), macht die individuelle Orientierung kaum einfacher.

Deutlich wird also unter inklusionstheoretischer Perspektive der Erziehungswissenschaft, dass die Sicht der Befragten bezüglich ihrer inklusiven Relationen von Bildungsanforderungen sehr unterschiedlich gelagert sind. Eine einheitliche, gar auf Inklusion abzielende Strategie ist – auch über die hier paradigmatisch dargelegten Fälle hinaus im Gesamt der Studie – nicht sichtbar geworden. Vielmehr wurden Menschen von Bildung abgehalten, wandten sich selbst ab und/oder scheiterten in ihren Bildungsbemühungen. Aber auch die Möglichkeit, mit Beharrlichkeit und durch elterliche Unterstützung im Bildungssystem zu reüssieren, konnte belegt werden.

Was die Interviewten deutlich machten, war – der methodischen Anlage der Studie entsprechend – zunächst ihre individuelle Erfahrung und ihr individueller Blick auf die Gegebenheiten. Doch ließ sich darin weiterreichend ausmachen, dass sich bestimmte Konstellationen ihres jeweiligen Handlungsfeldes und der sozialen Interaktionen dort auf die Inklusion der Individuen auswirkten. Inklusion wäre folglich mit Blick auf Subjektivitäten und gesellschaftliche Strukturen ebenso zu denken wie in Hinsicht auf feldspezifische, situierte und soziale Gegebenheiten.

Dabei sind Gruppismen feststellbar, verstellen jedoch die Sicht auf die erfassten Differenzprozesse. In den Interviews zeigten sich vielmehr komplexere Zusammenhänge, die zwar die Wirkungen der beschriebenen Gegenhorizonte zum Ausdruck bringen, jedoch darüber hinaus auf strukturelle Gegebenheiten verweisen, die in der Studie mit ihrem Fokus auf subjektive Wissenskonzepte allerdings kaum erfasst wurden.[9]

Gruppismen ist vor dem Hintergrund der Forschungsbefunde aus „Migration lernen“ anerkennungstheoretisch ebenso wie differenzsemiotisch kritisch zu begegnen. Sozialanalytisch aber zeigen sie, etwa mit Blick auf die beschriebenen Diskriminierungserfahrungen, ihre Bedeutung. ‚Andere‘ werden adressiert, an machtvoll gesetzten Normen gemessen und gesellschaftlich platziert. Gruppenzuschreibungen sollten daher als *explanandum* inklusionstheoretisch aufgegriffen werden, nicht mehr aber als *explanans* (vgl. Wacquant 2001), d.h. als zu analysierende Problemstellung, nicht mehr als Erklärungsangebot für Aspekte von Inklusion. Um folglich die geschilderten Bildungserfahrungen grundlagentheoretisch und inklusionssystematisch zu rekonstruieren, ist die Differenz der Ausgangslagen, die der erlebten Bildungsprozesse und ihrer arbeitsgesellschaftlichen Erträge, aber auch die Differenz der Rahmenbedingungen (im privaten, nahräumlichen

9 Zu denken ist hier an solche von Aufenthaltsrecht, Arbeitsrecht oder den sozialen Prozessen der alltäglichen Lebensführung, die in den Interviews kaum erfragt und somit auch nicht thematisiert wurden. Hierzu wären weitere Untersuchungen durchzuführen.

und neuerlich im Kontext der Bildung) zu gewärtigen. Wurde dies bereits im Hinblick auf die Interviewten und die bei ihnen identifizierbaren Gruppismen angemerkt, lässt sich aus diesen empirischen Befunden für die Theorie der Inklusion die Frage gewinnen, welche Kategorien den Bildungsbegriff insgesamt ausmachen.

Hier sind offensichtlich nicht allein subjektive und sozial konstruktivistisch formulierte Kategorien von Bedeutung, sondern darüber hinaus auch dispositive, infrastrukturelle, materielle etc. Inklusion unter einer solchen Hinsicht müsste also jene Bezeichnungen finden, in ihren soziosemiotischen Figurationen untersuchen und deren Wechselwirkungen aufklären, die eine *zusammenführende* Gestaltung von Differenzen (vgl. Ahmed 2012) ermöglichen.

Schlussendlich zeigen sich hier mehrdimensionale Subjektkonstrukte, die sich für eine differenzkritische Diskussion der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdebatte am Beispiel der Bezeichnungspraktiken von Bildung festmachen lassen: *Verschiedene Differenzen* ergeben sich für die sprachlich konstituierte Gruppe der ‚Gastarbeiter:innen', ebenso für Erfahrungen mit Bildung und Inklusion sowie für die Antworten des Bildungssystems auf die Herausforderung von Inklusion. Überdies ist zum Zweck einer angemessenen Abbildung der Differenzprozesse auch das Bildungssystem in seiner Pluralität zu analysieren.

Somit sind die aufgeworfenen Fragen zum *erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff Inklusion* dahingehend zu beantworten, dass es sich bei Inklusion nicht um einen normativen Begriff handeln kann, der ein richtiges Handeln (‚Inklusion ist gut und daher richtig') zu postulieren verhelfen würde. Eine solche epistemologisch wie politisch unterkomplexe Auffassung hat sich bereits als „Illusion" entpuppt (vgl. Winkler 2018). Eher sollte es nach den dargestellten Befunden und ihren Interpretationen darum gehen, den Inklusionsbegriff als analytischen für die Erziehungswissenschaft zu etablieren: Indem Inklusion intersektional gedacht wird, kann ein solcher Begriff „Mehrfachzugehörigkeiten" (Duemmler 2015: 38; weiterführend Böhmer 2016: 80ff.) artikulieren und zugleich die Inklusion in soziale Prekarität (vgl. Böhmer 2017) ebenso wie in Bildungsungleichheit problematisieren. Es kann folglich nicht – normativ – um identifizierende Anrufungen und Einordnungen (These 1) gehen, sondern – analytisch – um die Ermittlung der sozialen Verflechtungen, der sich damit jeweils unterschiedlich einstellenden Positionierungen und der bildungstheoretischen, -politischen und -praktischen Folgerungen. Damit wiederum lässt sich der soziale Raum des Bildungssystems und seiner Derivate mehrdimensional erfassen (These 2), um auf diese Weise die bestehenden Diskriminierungen präziser zu konzeptualisieren und ggf. neu zu bearbeiten. Zuletzt kann der erziehungswissenschaftliche Inklusionsbegriff das Bestehende in den Blick bringen (These 3) und ermöglicht somit, neue Herausforderungen im Lichte der bisherigen und ihrer Lösungsversuche zu gestalten.

Um das analytische Potential einer solchen Lesart des Inklusionsbegriffs zu erfassen, bedarf es sicher weiterer empirischer Untersuchungen. Zugleich ließe sich auf diese Weise seine theoretische Grundierung forcieren.

4 Fazit: Bildung als sozialer Begriff

Es sollte deutlich geworden sein, dass durch die Referenz auf Inklusion im hier skizzierten Sinn die Komplexität von Bildungsherausforderungen in der postmigrantischen Gesellschaft keineswegs geringer wird, wenn auch analytisch differenzierter. Denn inklusive Praxis platziert Individuen inter- und intrasubjektiv in höchst unterschiedlicher Weise innerhalb der Koordinaten sozialer Stratifizierung und spätmoderner Rangzuordnung im Qualifizierungs- und Positionierungsprozess. Eine solche inklusive Bildungskonzeption stellt folglich gruppistische Ordnungen ebenso wie subjektivistische in Frage und wirft zugleich ein neues Licht auf die der Inklusion unterlegte Bildung als *soziale Praxis*, geleitet von den Normen, die für die dabei adressierten ‚Anderen‘ gelten sollen.

Bildung als soziale Praxis der Inklusion eröffnet den Individuen andererseits vielfältige Verhältnisse zu ihren Platzierungen und Rangzuweisungen innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen. Dadurch werden ihre Selbstverhältnisse sozial geformt, in Versionen des kommunikativen Wissens reflektiert und auch im Modus des konjunktiven Wissens operationalisiert. Bildung wird zu einem sozialen Begriff, indem sie nun auch die sozialen Strukturen und sich daraus ergebenden subjektiven Positionierungen „zwischen den Polen ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘“ (Witte 2015: 15) aufgreift. Inklusive Bildung ist also ihrerseits Ergebnis sozialer Bezeichnungen und Selbstverhältnisse im Modus des Wissens, die in ihrer Pluralität artikuliert und praktiziert werden.

Somit tritt die Mehrdeutigkeit und Opazität des erziehungswissenschaftlichen Begriffs der Bildung noch prägnanter zutage. Nicht allein sein theoretischer Gehalt changiert (wie gezeigt zwischen verschiedenen Gegenhorizonten und diese überkreuzend), sondern auch seine Formen der Erfahrung bleiben, gerade für die Befragten selbst, undurchsichtig und uneindeutig. Ein solcher sozialer Begriff von Bildung kann durch seine inklusionstheoretische Rahmung allerdings ein wenig mehr präzisiert werden. Dabei dürfte deutlich werden, dass die Kategorien von Bildung, jene Termini also, mit denen der Bildungsbegriff semantisch justiert werden kann, nicht allein traditionell, doch auch nicht bloß kompetenzorientiert gefasst werden können. Es bedarf für ein angemessenes Verständnis von Bildung zugleich auch solcher Kategorien, die der differenzbezogenen

Bezeichnung inklusiven Ausdruck verleihen.[10] In dieser Form wäre ein Bildungsbegriff zu gewinnen, der sich der Diversität postmigrantischer Gesellschaften als eher angemessen erweisen könnte.

Literatur

Ahmed, Sara (2012): On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life. Durham, London: Duke University Press.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Böhmer, Anselm (2014): Diskrete Differenzen. Experimente zur asubjektiven Bildungstheorie in einer selbstkritischen Moderne. Bielefeld: transcript.

Böhmer, Anselm (2016): Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten. Bielefeld: transcript.

Ders. (2017): Bildung der Arbeitsgesellschaft. Intersektionelle Anmerkungen zur Vergesellschaftung durch Bildungsformate. Bielefeld: transcript.

Ders. (2020): Management der Vielfalt. Emanzipation und Effizienz in sozialwirtschaftlichen Organisationen. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Aufl.). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Ders. (2018): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.). Opladen, Toronto: Barbara Budrich, S. 52-58.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

Brubaker, Rogers (2004): Ethnicity Without Groups. Cambridge, London: Harvard University Press.

Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.) (2017): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien - Handlungsfelder - empirische Zugänge. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Budde, J. / Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 8 (4). http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199 [Zugriff: 26.1.2022].

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Dies. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

10 Ohne dies hier weiter entfalten zu können, sei auf ein spezifisches Verständnis der Kategorie Solidarität verwiesen, das zumindest politische und existenzielle Gräben überbrücken könnte (vgl. ausführlicher Böhmer 2014: 236ff.).

Deppe, Ulrike/Hadjar, Andreas (2021): Schule und soziale Ungleichheit. In: Hascher Tina/Idel Till-Sebastian/Helsper Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_36-1

Duemmler, Kerstin (2015): Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen. Bielefeld: transcript.

Eschbach, Achim (Hrsg.) (2015): Soziosemiotik. Grundlagentexte. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Fabel-Lamla, Melanie/Tiefel, Sandra (2003): Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 4, 2, S. 189-198.

Hall, Stuart (2012): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument.

Humboldt, Wilhelm von (1982): Bericht der Sektion des Kultus und des Unterrichts an den König, Dezember 1809. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt – Werke in fünf Bänden. Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hummrich, Merle (2017): Rekonstruktive Inklusionsforschung als (rekonstruktive) Bildungsforschung im Anspruch einer reflexiven Wissenschaft – Eine Rahmung. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.), (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – empirische Zugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 165-180.

Hunold, Martin (2019): Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen. Wiesbaden: Springer VS.

Kommunalverband für Jugend und Soziales [KVJS] (o.J.): Wann ist das Ziel der BVE erreicht? https://www.kvjs.de/behinderung-und-beruf/foerderung-der-beruflichen-inklusion/berufsvorbereitende-einrichtung-bve#c29216 [Zugriff: 26.1.2022].

Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Laclau, Ernesto (2010): Emanzipation und Differenz. (Übers. v. Oliver Marchart.) Wien, Berlin: Turia + Kant.

Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 43/2011, S. 49-54.

Moebius, Stephan (2019): Poststrukturalistische Kultursoziologien. In: Moebius, Stephan/Nungesser, Frithjof/Scherke, Katharina (Hrsg.): Handbuch Kultursoziologie. Band 2: Theorien – Methoden – Felder. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-108.

Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.

Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann .

Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK.

Saussure, Ferdinand de (1916): Cours de linguistique générale. Lausanne, Paris: Payot.

Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2018): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Wacquant, Loïc (2001): Für eine Analytik rassischer Herrschaft. In: Weiß, Anja/Koppetsch, Cornelia/Scharenberg, Albert/Schmidtke, Oliver (Hrsg.): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit (Übers. v. Albert Scharenberg u. Oliver Schmidtke.) Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 61-77.

Weis, Mirjam/Müller, Katharina/Mang, Julia/Heine, Jörg-Henrik/Mahler, Nicole/Reiss, Kristina (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann, S. 129-162.

Winkler, Michael (2018): Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion. Stuttgart: Kohlhammer.

Witte, Egbert (2015). Pädagogisches Denken im deutschen Idealismus und Neuhumanismus. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Cristina Diz Muñoz, Juliane Engel, Bettina Fritzsche und Andreas Köpfer

Inklusive Bildung im Spiegel kolonialismuskritischer Ansätze

1 Einleitung

Der Begriff der Bildung, unumstrittener Grundbegriff der Erziehungswissenschaft, ist zwar im Alt- und Mittelhochdeutschen verwurzelt, das Nachdenken über diesen als theoretischen Begriff hat jedoch seinen Ausgangspunkt in der Moderne (Ricken 2006). Wie andere im modernen Denken verwurzelte Konzepte ist auch der Bildungsbegriff aus kolonialismuskritischer Perspektive als potenziell eurozentrische Theoriefigur in die Kritik geraten, da sie mit dem Gedanken westlicher Überlegenheit verbunden sei (Baker 2012; Castro Varela 2015; Wischmann 2016). Vorstellung von Bildung als per se untrennbar verknüpft mit Bestrebungen nach Egalität und Emanzipation sind hierdurch nachdrücklich ins Wanken geraten. In unserem Beitrag möchten wir uns den hier angedeuteten Erschütterungen des Bildungsbegriffs zuwenden und nach deren Konsequenzen mit Blick auf inklusive Bildung fragen.

Mehr als jeder andere erziehungswissenschaftliche Grundbegriff scheint derjenige der Bildung mit dem Nachdenken über Inklusion verknüpft zu sein. So wird der Inklusionsanspruch oftmals verbunden mit einer Forderung nach inklusiver Bildung. Konzeptionen inklusiver Bildung beziehen sich häufig affirmativ auf die Menschenrechte, demokratische Prinzipien, Bildungsgerechtigkeit und den Partizipationsgedanken (z.B. UN 2006; Hershkovich et al. 2017; Stojanov 2019) und sind zumeist mit dem Anspruch, allen zu Bildenden in ihrer Vielfalt gleichermaßen gerecht zu werden, verknüpft (z.B. Prengel 2006). Im Hinblick auf die sich bildenden Personen setzen sie vielfach an deren Personalität in ihrer Einzigartigkeit an (Schneider-Reisinger 2019) und reklamieren deren individuelle Förderung (z.B. Fischer 2015) sowie den Mehrwert reziproker Bildungserfahrungen im Zuge gemeinsamen Lernens an relevanten Bildungsgegenständen (Feuser 2013; Seitz 2006). Zudem wird die schulische Bearbeitung von Differenzen selbst als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse und -möglichkeiten thematisiert (z.B. Sturm 2013). Das mit derartigen Konzeptionen verbundene Verständnis von Bildung changiert auf einem Kontinuum zwischen dem Gedanken einer umfassenden Partizipation an einer formalen Schulbildung und Ideen des gemeinsamen und kooperativen Lernens und schließt zudem nicht selten an bildungstheoretische Überlegungen an, die etwa von einer Bildungstheorie der neuhumanistischen Tradition Wilhelm von Humboldts beeinflusst sind. Auch in der Debatte um

Inklusive Bildung wird Bildung also mit Ansprüchen von Egalität und Emanzipation assoziiert, wobei Egalität über eine Partizipation aller an formaler Schulbildung und Emanzipation mit dem Ziel einer zu unterstützenden idealen Entwicklung des Individuums gedacht wird.

In unserem Beitrag möchten wir ein Nachdenken über inklusive Bildung kritisch gegen den Strich kämmen und danach fragen, welche Konsequenzen kolonialismuskritische Dekonstruktionen des Bildungskonzeptes im Blick auf den Inklusionsanspruch haben. Diesen assoziieren wir dabei mit dem Ziel, Marginalisierungen oder Ausschlüsse von Schüler:innen(gruppen) bzw. Behinderungen von deren Lern- und Bildungsprozessen zu überwinden (vgl. z.B. Sturm/ Wagner-Willi 2018: 8; Ainscow 2021). Ein solches Verständnis von Inklusion setzt ausgehend vom Anspruch eines Einschlusses aller Schüler:innen in das Bildungssystem sowie von deren gleichberechtigter Unterstützung innerhalb des Systems an den Mängeln dieses Systems an und ermöglicht es insofern, vielfältige und auch vorübergehende Gründe für Ausschluss- und Benachteiligungserfahrungen mit zu erfassen.

In diesem Sinne ist die Frage nach Inklusion unauflöslich mit der Frage nach Diskursen und Praktiken der Marginalisierung verbunden, die auf der Ebene des Bildungssystems (re-)produziert werden. Dem in der Debatte um Inklusive Bildung in der Regel inhärenten, höchst affirmativen Verständnis von Bildung – Bildung wird individualisiert gesehen und nur dann als problematisch betrachtet, wenn der Zugang zu ihr nicht gegeben ist – stellen wir eine Perspektive gegenüber, die sowohl den Bildungsbegriff selbst als auch das Nachdenken über Bildung auf hierbei vollzogene Ausschlussprozesse hin befragt. Die im Spektrum kolonialismuskritischer Ansätze diskutierten Themen der Diskriminierung, der hegemonialen Machtverhältnisse, der Ein- und Ausschlussprozesse sowie geführte Debatten um die ambivalenten Effekte von Kategorienbildungen und zur politischen Verantwortung von Forschung sind unseres Erachtens hochgradig anschlussfähig an zentrale Themen der Inklusionsforschung und somit an die Debatte um inklusive Bildung.

Im Kontext der Inklusionsforschung und insbesondere der (internationalen) Disability Studies und kritisch-materialistischen Behindertenpädagogik sind kolonialismuskritische Perspektiven nur vereinzelt aufgenommen worden (Soldatic/ Gilroy 2018; Jantzen 2018; Grech/Goodley 2011), allerdings sind in den letzten Jahrzehnten immer wieder Bezüge zu macht- und differenzkritischen kulturwissenschaftlichen Ansätzen wie etwa der Queer Theory, der Intersektionalitätsforschung oder eben auch post-kolonialen Konzepten hergestellt worden, im deutschsprachigen Raum etwa von Anja Tervooren (1997), Heike Raab (2016) oder Mai-Anh Boger (2019).

An diese Arbeiten anschließend möchten wir uns im Folgenden Ansätzen zuwenden, die eine Fortsetzung kolonialer Verhältnisse auch über das offizielle Ende einer formalen Form der Kolonisation thematisieren und analysieren. Wir fokussieren zunächst die Decolonial Studies und ihre Perspektive auf die

ausschließenden Effekte eines durch die europäische Moderne geprägten Bildungsverständnisses und diskutieren deren Konsequenzen für eine Konzeption inklusiver Bildung. Weiterhin führen wir in die von Stuart Hall (2000) geprägte Denkfigur der Artikulation ein, die die Verbindung sozialer Formationen und die Bedingungen, innerhalb derer diese Verbindungen entstehen und weiterexistieren können, fokussiert. In einem zweiten Schritt diskutieren wir unter Bezug auf ein qualitativ-empirisches Forschungsprojekt zu schulischer Segregation die Bedeutung postkolonialer Kritik für eine Forschung im Bereich Inklusiver Bildung. So lässt sich aus post- und dekolonialer Perspektive diskutieren, *wie* sich das Erfahrungswissen der Forschungssubjekte als dialektische Artikulationen (an-)erkennen und hierbei die Forscher:innenpositionierung kritisch reflektieren lässt. Im Fazit resümieren wir die Bedeutung der gewählten Zugänge im Blick auf die aktuelle Debatte zur Inklusiven Bildung sowie die Inklusionsforschung, plädieren für ein relational gefasstes Verständnis von Bildung und diskutieren dessen Relevanz im Blick auf Inklusive Bildung.

2 De- und postkoloniale Kritik am hegemonialen Bildungsbegriff

Dekoloniale Theorien, wie sie mit der Diskussionsgemeinschaft „Modernität/Kolonialität“ einiger lateinamerikanischer Intellektueller assoziiert werden, zufolge ist der Ursprung des modernen Denkens in der kolonialen Expansion Europas ab dem Ende des 16. Jahrhunderts zu verorten. Bereits damals, so das Argument, entwickelte sich ein auf das Konzept der Zivilisation bezogenes westliches Selbstverständnis (Mignolo 2011). Eine Folge der kolonialistischen europäischen Expansion war weiterhin die Erfindung einer Bandbreite neuer Identitäten und ‚Rassen‘ als Form einer naturalisierten anthropologischen/biologischen Interpretation von Überlegenheit und Unterlegenheit (Mignolo 2002).

Ein wichtiges Projekt dekolonialer Zugänge ist insofern eine Kritik an der Theoriebildung infolge der europäischen Moderne, die verbunden wird mit einer Forderung nach einer radikalen Transformation gesellschaftlicher und insbesondere auch wissenschaftlicher Praxis (Maldonado-Torres 2016: 7). Dieses ist auch verknüpft mit einem Plädoyer für eine Sichtbarmachung und Entwicklung einer Vielfalt von Wissensbeständen, die quer zum Mainstream einer eurozentrischen Theoriebildung stehen.

Michael Baker (2012) diskutiert dekoloniale Perspektiven mit Blick auf moderne Vorstellungen von Bildung (“education”) und betrachtet die Binarität zivilisiert/barbarisch als zentralen Hintergrund für die zivilisatorischen Ideale, die beim Design des westlichen Schulwesens Pate standen (Baker 2012: 10). Maria do Mar Castro Varela betont in diesem Sinne die Rolle von Bildung als „Stützpfeiler des Imperialismus“ (Castro Varela 2015: 50). Im Zuge von kolonialen und

postkolonialen Prozessen wurde Wissen nicht nur vernichtet und qualifiziert, sondern auch modifiziert und annektiert, wodurch Sprachen, Theorien und Praxen, die in kolonialisierten Territorien über Jahrhunderte gesprochen, vertreten und praktiziert wurden, verschwanden (ebd.: 48f.).

Ein entscheidendes Merkmal dekolonialer Kritik ist jedoch, dass sie sich der gewaltfreien Durchsetzung der Interessen der Kolonialmächte auf epistemischer Ebene zuwendet und danach fragt, inwiefern die Genese, Ausformung und Wirkmächtigkeit des Wissens selbst zu gewaltförmigen gesellschaftlichen Verhältnissen beiträgt (Brunner 2015: 39). Im Blick auf den Bildungsbegriff argumentiert Robert Wartmann demzufolge, dieser sei zwar in den vergangenen Jahrzehnten insbesondere aus poststrukturalistischer Perspektive gründlich problematisiert, dekonstruiert und dezentriert worden, jedoch stießen diese kritischen Bewegungen an ihre Grenzen, wenn in solchen Auseinandersetzungen immer wieder das deutsch-traditionelle Referenzsystem reproduziert werde – insofern lasse sich bis jetzt „keine wirkliche Heterogenisierung des Sagbaren über das Aufwachsen oder von Veränderungsprozessen in der Erziehungswissenschaft ausmachen, welche die Zentralstellung des Bildungsbegriffs auflösen könnte“ (Wartmann 2021: 249). Aus dekolonialer Kritik resultiert in diesem Sinne die Forderung nach einer radikalen Neuordnung erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Wissens. Castro Varela (2016) spricht in diesem Kontext von einem notwendigen „epistemischen Wandel“.

Eine zentrale Aufgabe von Erziehungswissenschaft, die kolonialismuskritische Kritik ernst nimmt, besteht insofern in der Untersuchung von Privilegierungen bzw. Marginalisierungen im Bildungsbereich, jedoch auch im Kontext erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Wissensvermittlung. Gayatri Spivak (2004) verweist weiterhin auf die Aufgabe der Pädagogik, sich sowohl den Privilegierten als auch den Deprivilegierten im Bildungssystem zuzuwenden und bei beiden Zielgruppen eine Neuordnung der Begehrensverhältnisse anzustreben. In Bezug auf die Studierenden in westlichen Metropolen kann diese Strategie darin bestehen, sie zu lehren, literarische Texte zu lesen, ohne dabei die eigene, westlich geprägte Perspektive als zentrale und objektive Perspektive zu setzen. Auch Maisha Auma (2020) fordert, die Erfahrungen derjenigen, die im Kontext eurozentrischer Wissenssysteme marginalisiert wurden, ins Zentrum zu rücken.

Solche Überlegungen korrespondieren mit dem im Zusammenhang mit dem Inklusionsanspruch verbundenen Anliegen, Marginalisierungen zu überwinden. Allerdings wurde, ebenfalls von Seiten postkolonialer Theoretiker:innen nachdrücklich problematisiert, dass das Anliegen eines Sprechens über ‚Andere‘, bzw. diese in etablierte Systeme aufzunehmen mit der großen Gefahr einhergeht, diesen nicht gerecht zu werden, bzw. sie im Zuge eines „Otherings“ als grundlegend different und zumindest auf latenter Ebene als minderwertig zu konstituieren (Said 1981; Spivak 1988).

Unseres Erachtens sind de- und postkoloniale Perspektiven hochgradig anschlussfähig an die mit Diskursen zu inklusiver Bildung oft verbundene

gesellschaftskritische Perspektive und Ausrichtung auf Bildungsgerechtigkeit und Partizipation sowie Wertschätzung von Vielfalt. Beide Debatten eint ein Unbehagen bezogen auf hegemoniale Repräsentationen von Differenz. Sie sind vereint in dem Bestreben, hierdurch entstehende Marginalisierungen zu problematisieren und das Verhältnis von den Rändern ins Zentrum zu verschieben. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit Exklusionsprozessen im Bildungssystem im Kontext des Inklusionsanspruchs kann durch die Perspektive kolonialismuskritischer Ansätze der Impuls gewonnen werden, eine kritische Perspektive auf Exklusionsprozesse auch auf der epistemischen Ebene zu werfen und entsprechend eine Sensibilität für die Ausschlüsse, die nicht nur innerhalb des Bildungssystems, sondern auch durch theoretische Bestimmungen von Bildung und deren Überführung in erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektiven produziert werden.

Für eine durch kolonialismuskritische Perspektiven informierte inklusive Bildungsforschung bedeutet dies, ein Verständnis von Bildung als eine auf Vervollkommnung ausgerichtete Entwicklung eines implizit als weiß und männliche gefasstes Subjekt ohne Einschränkungen auf seine Ausschlüsse hin zu befragen: Wenn Bildung einigen zugetraut wird und anderen nicht, was sagt uns dies über unsere Bildungskonzeptionen und ihre Traditionen? Hierbei ging es nicht notwendig darum, den Bildungsbegriff vollständig zu verwerfen, sondern eher, ihn im Sinne einer „Affirmativen Sabotage“ (Spivak 2012) kritisch weiter zu nutzen und gegen einige der Intentionen seiner Urheber zu wenden. Anschlussfähig ist ein solches Projekt an vorliegende bildungstheoretische Konzeptionen, die etwa Prozesse des Scheiterns (Koller/Rieger-Ladich 2013), des Verzichts und des Ver- und Umlernens (Castro Varela/Heinemann 2017) oder der Neujustierung von Begehrensverhältnissen (Spivak 2004) als zentrale Elemente von Bildung miteinbeziehen. Wie wir noch weiter ausführen werden, lassen sich aus unserer Perspektive auch Judith Butlers (1993; 1997) Betonung einer primär für alle Subjekte gegebenen Verletzbarkeit und ihre Theoretisierung der Bedeutung von Machtverhältnissen bei der Regulation von Subjektivierungsprozessen und den in diesen eingelagerten Begehrensstrukturen auf fruchtbare Weise für die Analyse von Bildungsprozessen nutzen (vgl. auch Koller 2014; Rieger-Ladich 2019: 169ff.).

3 Artikulationen von (inklusiver) Bildung

Eine weitere kolonialismuskritische Denkfigur, die sich damit beschäftigt, wie Kulturen dazu beitragen, dass Wissen und Bildung in und durch hegemoniale Diskurse bestimmt und definiert werden, ist die der Artikulation. Stuart Hall, als prominenter Vertreter und Mitbegründer der Cultural Studies, hat sich zeitlebens, auch (bildungs-)biographisch bedingt, mit kulturellen und kolonialen Diskursen und den in ihnen stattfindenden Machtprozessen beschäftigt. Hall wendet sich

hierbei allerdings von Vorstellungen ab, die gesellschaftliche Entwicklung und herrschaftliche Strukturen rein strukturalistisch von ökonomischen Prinzipien ableiten (vgl. Franke 2017: 69f.). Er schließt hier an den Hegemoniebegriff von Gramsci an, den Habermann (2012: 22) wie folgt beschreibt:

„Reine Ideologie wird nach Gramsci hierfür nicht ausreichen, so dass auch (meist materielle) Zugeständnisse gemacht werden müssten. Doch darüber hinaus übt die Hegemonie eine geistig-ideologische Dominanz und Attraktionswirkung aus. Die hegemoniale Gruppe übernimmt die Diskursführerschaft und definiert damit die Situation, setzt 'Wirklichkeit' und legitimiert sich dadurch selbst; der Diskurs wird selbstimmunisierend.“

Hall nimmt die Perspektive der kulturellen Herstellung und Aushandlung von Herrschaft auf und ist hierin insbesondere an zweierlei interessiert: Zum einen an der Analyse von Verbindungsstellen (sog. ‘conjunctions’), die hegemoniale Diskurse stabilisieren. Artikulation nach Hall meint also “a connection or link which is not necessarily given in all cases, as a law or a fact of life, but which requires particular conditions of existence to appear” (Hall 1985: 113; vgl. auch Clarke 2015: 277; Borgstede 2018). Des Weiteren ist er daran interessiert, wie sich das (oftmals dialektische und hierdurch komplexe) Verhältnis von Individuum und politischem Subjekt zeigt, das durch diese hegemonialen Diskursformationen bearbeitet wird.

Auf Bildung übertragen kann also artikulationstheoretisch untersucht werden, wie Bildungsangebote und -prozesse diskursiv artikuliert werden (können) und wie hierdurch das ‚Andere‘/‚Fremde‘ mit hervorgebracht wird, wie also das Individuum im Bildungspolitischen bearbeitet wird, welche Diskursfiguren entstehen, verstetigt oder dekonstruiert werden – und wie sich diese letztlich in Bildungsorganisationen materialisiert haben. Artikulation ist dabei nicht als interaktionistischer Prozess zu verstehen, sondern als Bildung von Diskursobjekten und -positionen durch die Zuweisung von Bildungschancen/-angeboten (Weisser 2017: 148) und deren (auch räumliche) Wahrnehmung durch die Subjekte (z.B. als ‘sense of one’s own place’).

Im nun folgenden Abschnitt möchten wir diskutieren, inwiefern sich kolonialismuskritische Perspektiven in empirischen Studien im Feld der Inklusionsforschung fruchtbar machen lassen.

4 Zur Theorie und Empirie schulischer Segregation aus postkolonialer Perspektive

Die folgenden empirischen Beispiele diskutieren Ergebnisse eines drittmittelgeförderten Forschungsprojekts (Exzellenzförderung *emerging talent* der FAU) zum Thema *Biographie und Raum – zur Verortung des Fremden in Schule und Unterricht* (2018-2019). Untersucht werden (Bildungs-) Biographien (ehemaliger) Schüler:innen

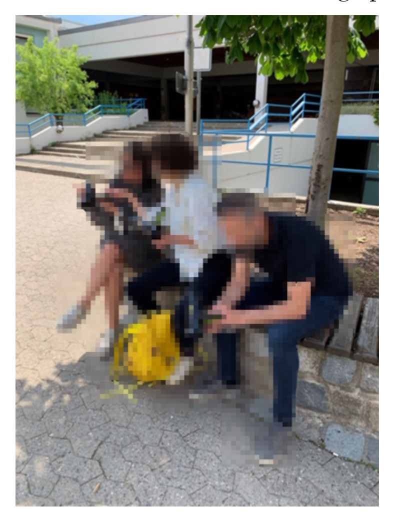
sogenannter „Türkenklassen" im süddeutschen Raum. Dabei nimmt das Projekt den gesellschaftshistorischen und -politischen Kontext der sogenannten türkischen Arbeitsmigration sowie die darin strukturell angesiedelte schulische Segregation in den Blick und fokussiert, neben ministeriellen Dokumenten und schulpädagogischen Modellen dieser Zeit, auf der Grundlage von narrativen Interviews und *videographic walks*, die (damals) alltäglich praktizierte Form der (räumlichen) Verortung in ihren biographisierenden Potenzialen. Auf diese Weise lassen sich Diskurse und Praktiken der separierenden Platzierung sowie damit verbundene, verletzte Biografien im Kontext minorisierender und marginalisierender Zugehörigkeits(an-)ordnungen empirisch fundiert und bildungstheoretisch reflektieren.

Wir möchten mit unserer Studie Ansätze der bildungsorientierten Biographieforschung mit Erkenntnissen der relationalen Raumtheorie (Löw 2011) verbinden, indem wir die dokumentarischen Rekonstruktionen biographischer Interviews mit empirischen Studien sogenannter *videographic walks* in den ehemaligen Schulräumen verschränken. Hierbei schließen wir an den Vorschlag von Spies und Tuider (2017) an, neue Räume des Sicht- und Sagbaren zu eröffnen bzw. zu verschieben und erweitern die Erhebungsmethode narrativer Interviews – bei denen häufig Individuen ins Zentrum ihres biographischen Handelns gestellt werden, indem sie performativ in der Interviewsituation als Subjekte ihrer Biografie adressiert und somit ein spezifisches Sprachspiel als situative Rahmung erzeugt wird (vgl. ebd.). Die Möglichkeit dieser Verschiebung wurde uns von den ehemaligen Schüler:innen selbst geboten, als sie uns den Impuls gaben, gemeinsam mit ihnen an den Ort zurückzukehren, an dem sie positioniert und platziert wurden, um dort zu videographieren. So erzählten sie uns z.B., während sie bestimmte Orte des Schulgebäudes oder des Schulhofs gefilmt haben, wie sie sich in der Schule bewegen konnten und welche Bereiche für sie unzugänglich blieben.

Diese Form der Verschränkung von empirischen Daten (Fragebogenerhebungen, biografische Erzählungen, (kultus-)ministerielle und schulorganisationale Dokumente zu sogenannten „Türkenklassen", sowie *videographic walks* mit den ehemaligen Schüler:innen durch Schul- und Unterrichtsräume) erlauben einen differenzierten Blick auf ein bisher bildungsgeschichtlich wenig beachtetes Phänomen deutsch-türkischer Migrationsgeschichte und Gegenwart.

4.1 Zu einer Methodologie der (Un-)Sichtbarkeit


Abb. 1: Forschende beim videographic walk





Quelle: Eigene Aufnahme

Unsere Methodologie der (Un-)Sichtbarkeit basiert sowohl auf Johanna Schaffers' Theoriebildung zu den „visuellen Strukturen der Anerkennung“ (vgl. 2008) als auch auf Christian Kravagnas Arbeiten zum Sehen „als sozial und kulturell konditionierten Prozess“ (1997: 8). So ist das Verständnis vom Anblicken und gesehen werden als eine Praxis der Adressierung leitend für unser Erkenntnisinteresse. Entsprechend dieser Perspektivierung platzieren sich die – mit einer Kamera und einem Mikrophon ausgestatteten – ehemaligen Schüler:innen sogenannter „Türkenklassen“ einerseits visuell und andererseits positioniert die Kamera sie im Raum. Es lassen sich somit Zugänge zu der Frage eröffnen, wie damals geblickt wurde und demnach wie heute Felder der Sicht- und Sagbarkeit (vgl. Silverman 1997) durch die Forschungssubjekte eröffnet, verschoben und bestimmt werden können.

Hierzu fokussieren wir zunächst drei Dimensionen, die es uns ermöglichen, Subjektpositionierungen empirisch erfassen zu können. Wir bestimmen sie (a) als räumliche Platzierungen, (b) als soziomaterielle Schnittstellen (bzw. als Berührung mit den Dingen) und (c) in ihren verbalen Adressierungen (bzw. im Gespräch zwischen Forscher:in und Forschungssubjekten) (vgl. Engel 2020; Engel/Diz Muñoz 2022a, b). Diese Analyseeinstellungen sind durch den Einsatz der Kamera bzw. der Frage nach der Sichtbarkeit erweitert worden. Statt mit einem Verständnis von Bild als Aufzeichnung/Abbildung und somit als Beweis zu arbeiten,

begreifen wir das bewegte Bild „nicht nur als Zugang zur Sichtbarkeit, aber auch als Zugang zu einer scheinbar *unsichtbaren* Sichtbarkeit" (Silverman 1993: 4)[1]. Mit dieser Doppelfigur rekonstruieren wir implizite Logiken der Platzierung und Positionierung von Subjekten. So suchen wir auf dem Schulhof, in den Fluren und Klassenzimmern gemeinsam mit den ehemaligen Schüler:innen nach (biographischem) Wissen, das nicht nur in ihnen selbst, sondern auch an den Orten sedimentiert und in Relationen artikuliert wird. Das folgende Still ist aus einem Filmausschnitt von einem ehemaligen Schüler, der uns auf den Pausenhof führt. In ihm zeigt sich eine fluide, ungewisse und unsichere Platzierung.



Abb. 2: Still aus Dogans videographic walk.



Quelle: Eigene Aufnahme

Dogan filmt den Schulhof – seine Kamera, seine Hand sind immer in Bewegung. Sie ruhen nicht, sie suchen nach einem Ort, den er offenbar nicht findet, denn er bleibt stetig in Bewegung.[2] Kein Platz scheint gewiss oder sicher. Die Kamera bewegt sich permanent, hin und her, und mit dieser Bewegung wird nachvollziehbar, dass Dogan hier keinen festen Platz hatte. Denn plötzlich, während er filmt und dadurch eine visuelle Praktik des Suchens vollzieht, erinnert er sich, wie wichtig es war, ein richtiges Tor für sich zu finden:

1 Im Original: „Significantly, a successful imaginary alignment with the camera is seen as implying not only an acces to vision, but an access to a seemingly *invisible* vision" (ibid.: 4). Übersetzung von den Autor:innen des Beitrags.

2 So zeigen komparative Analysen (fallin- und externe Vergleiche), wie der Modus der Kameraführung die eigene, bzw. prekär unsichere oder eindeutig ruhige Positionierung artikuliert.

Transkript 1 aus Dogans *videographic walkp*

B: Und-so warn halt alle Klassn in-der Pause (hier) dann
I: L//mmhm//J
B: (.) ne, und hier ham wir dan- aber jede Klasse hat für sich Fußball gespielt (.) sozusagen immer zwischen zwei Pfosten waa ein Tor;
I: L//mhm//J
B: Dann wurde ein Tor freigelassn (.) un-da wa die nächste Klasse (.)
I: L Ahaaa Okaay
B: L Jaaah J
I: L Ja
B: Also wir ham auf eine Tor gespielt imma (.)
I: L//mhm//
B: Des wa auch-
I: L Und dann auch je-J Ne du hast gesagt klassenbezogen nich übergreifend jahrgangsübergreifend oda?
B: SELTEN ab und zu ma ham wir auch mit andern (.) aba meistens warn wir in unsrer Klasse; jaa
I: L//mmhm//J
B: Die Dinga da wa- ach jetz erinner ich mich wieda (.) alsoo der Maschndrahtzaun wa auch ziemmich kaputt damals
X: L Stimmt J
B: (.) nich an jedem konnte man Fußball spielen
I: L(jauchzen) Okee, J
B: weil de halt kaputt wa (.) und deswegen was auch immer ein Kampf den guten Tor zu bekommen
I: L (kichert)
B: L Ne, wenn es zur Pause geläutet hat dann sind alle Klassen rausgestürmt um erster auf-m Platz zu sein
I: L//mmhm//J
B: um des schönste Tor sich aussuchen zu können;

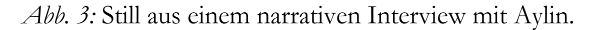
Danach schaltet Dogan seine Kamera aus.

Die folgende Analyse orientiert sich an den drei oben dargestellten Dimensionen von Subjektpositionierungen: a) Räumlich platziert sich Dogan am Rande des Pausenhofes, ohne ihn zu betreten. b) Soziomateriell zeigt sich eine instrumentelle Verbindung zwischen Mensch und Kamera, ein gewohnter und selbstverständlicher Modus der Relationierung. So bewegt er sie hin und her, ohne eine

Pause zu machen. Diese Bewegung artikuliert die Suche bzw. das Begehren nach dem besten Tor. c) Auf einer expliziten Ebene beschreibt er, dass in der Pause alle gerannt sind, um das schönste Tor zu bekommen. Der Raum wird auf einer impliziten Ebene als ein Raum eröffnet, in dem alle sind, Dogan treibt aber um, wie Differenzen gemacht wurden, denn er betont, dass jede Klasse für sich spielt. So lässt sich eine formale soziale Differenzierungslogik (jede Klasse für sich) rekonstruieren. Er bezieht sie auf impliziter Ebene auf den Raum, einen strukturierten Umgang mit dem Pfosten als System. Sowohl Zugehörigkeit als auch die räumliche Platzierung hängen in seinem Erleben offenbar mit klaren Regeln zusammen und sind wettbewerbsorientiert. Die Fokussierungsmetapher des „Kampfs" deutet jedoch auf die Bedingung der Geschwindigkeit hin, mit der die Platzierung entschieden wurde und darauf, dass es eventuell noch andere implizite Regeln gab, um „das schönste Tor" zu bekommen.[3] Auf allen drei Ebenen dokumentiert sich somit eine prekäre, bewegte Subjektpositionierung, die vorsichtige Suchbewegungen artikuliert.

In diesem Sinne können wir hier eine (vorher zitierte) *unsichtbare* Sichtbarkeit interpretieren, denn gesehen wird ein Zaun, aber auch die Löcher von damals, das Rennen, das Erste-sein-Wollen. Es stellt sich heraus, wie sowohl räumliche, materielle, sprachliche und visuelle Praktiken des *Wiedersichtbarmachens* durch das Filmen der Räume als Praktiken des Bezeichnens einer sehr bestimmten Bildungserfahrung begriffen werden können. Im Anschluss an Schaffer (2008) und Kravagna (1997) begreifen wir die (damaligen) Bildungserfahrungen als die Art, wie jemand (an-)gesehen wird - damals und heute. Es wird etwas Unsichtbares bezeichnet, das implizit als die eigene unsichtbare Subjektpositionierung gedeutet werden kann. Dies zeigt sich fallübergreifend als relevante Erkenntnis, sodass der Zusammenhang von Praktiken der Platzierung und Positionierung mit Sichtbarkeitsregimen an einem weiteren Beispiel verfolgt werden soll.

3 Dieser Modus der Relationierung wurde durch fallinterne Vergleiche validiert, so zeigen sich an anderen Orten andere Verhältnissetzungen mit dem Raum, mit den Dingen und den Forscher:innen bzw. den ehemaligen Schüler:innen. So lässt sich empirisch rekonstruieren, dass der Schulhof der einzige Ort war, an dem die Praxis der Verortung nicht einer Logik struktureller Diskriminierung folgte, sondern entlang eines „Kampfs" verhandelt wurden.


Abb. 3: Still aus einem narrativen Interview mit Aylin.



Quelle: Eigene Aufnahme

Die Kamera wurde auf dem Tisch fest platziert und wurde während des gesamten narrativen Interviews nicht bewegt.

<u>Transkript aus Aylins Interview:</u>

B: ähm JA äh [sehr ernst] ich finds schade dass man halt ähm nicht so viel (.) Kontakt hatte und hinter=her so ((mit verstellter Stimme 1)) Ach echt du kommst aus [Ort] und in welche Schule warst du? [Schulname] (.) JA ICH AUCH (.) Ja in welche Klassen? Wo warst DU? (so Daunt-) Hä ich hab dich NIE GESEHN (.) ((verstellte Stimme 2)) so HMM JA.
I: L//mhm//   //mhm// J

Auf einer expliziten Ebene betont Aylin, dass sie damals niemand (an)gesehen hat, und sie deshalb auch heute nicht wiedererkennt. Die Erfahrung, damals unsichtbar gewesen zu sein, beschäftigt sie bis heute. Noch heute trifft sie Schüler:innen in der Stadt, die sie nicht (er-)kennen, ihren Status als Mitschülerin, bzw. als Schülerin einer sogenannten „Türkenklasse" nicht (an-)erkennen. Auf einer impliziten Ebene lässt sich somit interpretieren, wie Grenzerfahrungen räumlicher Segregation von damals auch in der Gegenwart für sie biographisierende Relevanz gewinnen. So stellt sie in dem Interview implizit die Frage, wie sie sichtbar und in den Raum des Sag- und Sichtbaren eintreten kann. Hier lässt sich eine Verbindung zwischen Sichtbarkeit und Subjektivierung erkennen, und somit die Spur zur Intelligibilität als Bedingung der Möglichkeit für Anerkennung

weiterverfolgen. So ist es in Anlehnung an die Erkenntnistheorie von Judith Butler von entscheidender Bedeutung festzustellen, dass jemand oder etwas nur dann wahrgenommen und (an)erkannt werden kann, wenn es:sie:er sozial verständlich ist, wenn es:sie:er bereits als kulturell imaginäres Konstrukt existiert (vgl. Butler 1993, 1997).

Kulturell imaginäre Konstrukte existieren in machtvollen gesellschaftlichen Diskursen und sensibilisieren forschungsmethodologisch dafür, Analysen von Interaktionen um bildungstheoretische Dimensionen von Subjektpositionierungen sowie damit verbundene Bildungschancen und -angebote zu erweitern. In Verknüpfung dieser theoretischen Bestimmung von Subjektpositionierungen mit den empirischen Beispielen von Dogan und Aylin, ist es möglich, die strukturelle Diskriminierung der segregierenden Beschulung zu kritisieren und zugleich das Erfahrungswissen ehemaliger Schüler:innen als Artikulation anzuerkennen. Die Analyse der topologischen Dimension (Löw 2011) dieser Artikulation zeigt, wie die Praxis, segregiert unterrichtet worden zu sein, offenbar das Begehren hervorbringt, einen festen Platz auf dem Schulhof zu haben, ein Tor, und zugleich zu wissen, dass dieser prekarisiert ist (siehe empirische Rekonstruktion der zurückhaltenden Positionierung *vor* dem Fußballfeld, entschiedene Berührung mit der Kamera und bewegte Dynamik der Kameraführung).

5 Fazit

Ausgehend von unserer Perspektive auf Bildung als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff lässt sich abschließend fragen, inwiefern sich Bildung im Spiegel des sich in der Studie zeigenden biografischen Wissens jenseits hegemonialer Bildungskonzeptionen denken lässt. Die rekonstruierten Praktiken der separierenden Platzierung (gemeint ist hier die räumliche Dimension von Subjektpositionierungen) lassen sich im Anschluss an Said (1981) als Form des „Otherings“, der Exotisierung interpretieren, die hier im Dienste eines Integrationsanspruchs erfolgt. Bildung stellt sich hier nicht als individuelle Entwicklung eines autonomen Subjekts dar, sondern als ein durch Ausschlüsse und Verletzungen geprägter Prozess, der gleichzeitig von Strategien der Bewältigung und Subversion von Exklusionserfahrungen geprägt ist. Wie sich im dargestellten Forschungsprozess zeigte, sind hierbei unsichtbare Subjektpositionen genauso bedeutsam wie sichtbare.

Konzeptionierungen von Bildung, die darauf abzielen, eurozentrisch geprägte Denkfiguren zu individualisierten Bildungsprozessen zu erschüttern oder zu verlernen, stellen in diesem Sinne die Idee eines souveränen Subjekts zugunsten einer Blickverschiebung auf relationale Subjektivationen infrage und erweitern die Verhältnissetzung von Bildungsprozessen vom Menschen und zum Menschen um machtsensible Zugänge, die diskursive Subjektformationen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Es bleibt ein wichtiges Projekt, qualitative

Methodologie auf eine Weise weiter zu entwickeln, die es ermöglicht, Ungleichheitsverhältnisse sichtbar werden zu lassen, ohne sie zu reproduzieren. Unsere Position bleibt ambivalent und bisher haben wir keine andere Lösung, außer Kritik an der Exotisierung und an den damit einhergehenden verletzenden Bildungserfahrungen zu üben, bei gleichzeitiger Anerkennung des Erfahrungswissens. Aus unserer Sicht wird so ein Zugang eröffnet, die Strukturen, die Lernende behindern, zu kritisieren und gleichzeitig diejenigen, die unter diesen Bedingungen lernen müssen, anzuerkennen sowie ihre Bildungsprozesse zu würdigen. Dabei kann im Sinne der Artikulation das biographische Wissen der Akteur:innen anerkannt und durch dieses ein transzendentaler Blick auf die sie bedingenden und behindernden Strukturen und Kulturen gerichtet werden. ‚Artikulation' von Bildung und biographischem Wissen erfolgt in dieser Perspektive nicht mehr nur aus einem individuellen Subjekt heraus, sondern relational zu seinen (potenziell benachteiligenden und marginalisierenden) Handlungs- und materialen Existenzbedingungen. Dabei wird deutlich, dass hier nicht das souveräne Subjekt als Akteur von Bildungsprozessen adressiert wird, sondern Diskurs und Artikulation.

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen theoretischen wie auch methodologischen Überlegungen wird mit Blick auf den Diskurs um Bildung deutlich, dass postkoloniale Zugänge und Denkfiguren dazu inspirieren, nicht nur die Zugänge zu Bildung zu analysieren, sondern auch die durch Konzeptionen von Bildung in den Blick zu nehmen, die selbst zu potenziellen Ausschlüssen und Marginalisierungen führen können oder sich in Inklusionsbedingungen an die zu bildenden Akteur:innen richten. Inklusion erfährt in dieser Hinsicht im Sinne des Konzepts ‚Inklusiver Bildung' eine analytische und zugleich normative Betonung, und inspiriert dazu, Bildungskonzeptionen und ihre (raumbezogene) Materialisierung in Bildungsorganisationen (s. vorangegangenes Beispiel der sog. „Türkenklassen") selbst in ihrer ein- bzw. ausschließenden Funktion zu untersuchen. So verstanden wird Inklusion nicht personengruppenbezogen verortet, sondern richtet die Perspektive auf strukturbezogene Hervorbringungen von Differenz und ihre ein- und ausschließende Wirkung – die häufig entlang von Differenzmerkmalen wie Sprache, Migration, Behinderung etc. verlaufen. Postkoloniale Theorieangebote können hier einen Anlass bieten, sich den Ein- und Ausschlussprozessen in Bildungsorganisationen in ihrer historisch-materialistischen Wirkung (auch auf die Bildungsbiographien der Bildungssubjekte hin) anzunähern.

Literatur

Ainscow, Mel (2021): Inclusion and Equity in Education. Responding to a Global Challenge. In: Köpfer, A./ Powell, J. J.W./Zahnd, R. (Hrsg.): International Handbook of Inclusive Education. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, pp. 75-88.

Auma, Maisha M. (2020): Dekolonialität als De/Provinzialisierung der Weltauslegungen von rassistisch marginalisierten Wissenskontexten und Akteur*innen. Vortrag TU Berlin.
Baker, Michael (2012): Modernity/Coloniality and Eurocentric Education: towards a post-Occidental self-understanding of the present. In: Policy Futures in Education Vol. 10, 1, S. 4-22.
Behrend, Heike (2021): Menschwerdung eines Affen. Eine Autobiografie der ethnografischen Forschung. Berlin: Matthes & Seitz Verlag.
Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
Borgstede, Simone (2018): Stuart Hall, Gramsci, Foucault and Social Struggles: Two Case Studies. Coils of the Serpent 3, pp. 119-36.
Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript Verlag.
Butler, Judith (1993): Bodies That Matter. On the Discursive Limits of "Sex". London, New York: Routledge Classics.
Butler, Judith (1997): The Psychic Life of Power. Theories in Subjection. Stanford: Stanford University Press.
Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, T./Zaborowski, K.U. (Hrsg.): Migration. Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Beltz Verlag, S. 43-59.
Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M. B. (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: trafo.K. (Hrsg.): Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Zwischenräume #10. Online: http://trafo-k.at/schriftenreihe/ [Zugriff: 15.12.2021]
Clarke, John (2015): Stuart Hall and the Theory and Practice of Articulation. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 36, 2, pp. 275-286.
Engel, Juliane (2020). Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivation in der Videographieforschung". In: Demmer, C./ Fuchs, T./ Kreitz, R./ Wiezorek, C. (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 61-85.
Engel, Juliane/ Diz Muñoz, Cristina (2022a): Erziehungswissenschaftliche Ansätze einer postkolonialen Subjektivierungsforschung. In: Bosančić, S./Brodersen, F./Pfahl, L./Schürmann, L./Spies, T./Traue, B. (Hrsg.): Following the Subject: Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Research on Subjectification. In der Reihe Subjektivierung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
Engel, Juliane/ Diz Muñoz, Cristina (2022b): On the (In)Visibility of Postcolonial Subjectivation – Educational Videography Research in Glocalized Classrooms. In: Kraus, A./ Wulf, Ch. (Hrsg.): Handbook of Embodiment and Learning. London: Palgrave Macmilian.
Feuser, Georg (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand". In: behinderte menschen, 3, S. 16-35.
Fischer, Christian (2015): (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münster: Waxmann.

Franke, Yvonne (2017): Artikulation. Ein theoretisches und politisches Projekt. In: Backhouss, M./ Kalmring, S./Nowak, A. (Hrsg.): In Hörweite von Stuart Hall. Hamburg: Argument Verlag, S. 67-90.

Grech, Shaun/Goodley, Dan (2011): Doing Disability Research in the Majority World. An Alternative Framework and the Quest for Decolonising Methods. In: Journal of Human Development, Disability, and Social Change 19, 2, pp. 43-55.

Habermann, Friederike (2012): Mehrwert, Fetischismus, Hegemonie. Karl Marx' ‚Kapital' und Antonio Gramscis ‚Gefängnishefte'. In: Reuter, J./Karentzos, A. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17-26.

Hall, Stuart (2000): Postmoderne und Artikulation [1985]. In: Rathzel, N. (Hrsg.): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Hamburg: Argument Verlag, S. 5-28.

Hall, Stuart (1985): Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debate. Critical Studies in Mass Communication 2, 2, pp. 91-114.

Hershkovich, Meital/Simon, Toni/Simon, Jaqueline (2017): Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In: Kruschel, R. (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161-172.

Jantzen, Wolfgang (2018): Kolonialität der Behinderung und Dekolonisierung. In: Hoffmann, T./ Jantzen, W./ Stinkes, U. (Hrsg.): Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S.189-198.

Koller, Hans-Christoph (2014): Zur Bedeutung von Butlers Subjekttheorie für die Erforschung biografischer Bildungsprozesse. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten in Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 21-33.

Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2013): Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romanen 3. Bielefeld: transcript Verlag.

Kravagna, Christian (1997): Vorwort. In: (ders.) (Hg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin: Edition ID – Archiv.

Löw, Martina (2011): Raum. Die topologischen Dimensionen von Kultur. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3 Themen und Tendenzen. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 46-59.

Maldonado-Torres, Nelson (2016): Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality. http://frantzfanonfoundation-fondationfrantzfanon.com/IMG/pdf/maldonado-torres_outline_of_ten_theses-10.23.16_.pdf [Zugriff: 29.3.2018]

Mignolo, Walter D. (2002): The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. South Atlantic Quarterly 101, pp. 57-96.

Mignolo, Walter D. (2011): The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options. New York: Duke University Press.

Milloy, John S. (2017): A National Crime. The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986". Historical Studies in Education/Revue d'histoire De l'éducation 31, 1, pp. 132-35.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.

Raab, Heike (2016): Körperkonstruktionen im Spannungsfeld von Heteronormativität, Behinderung und Rassifizierung: eine Intervention In: Herrera Vivar, M. T./Rostick, P./Schirmer, U./Wagels, K. (Hrsg.): Über Heteronormativität: Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 174-190.

Rieger-Ladich, Markus (2019): Judith Butler verknüpft Verletzbarkeit mit Widerständigkeit. In: Rieger-Ladrich, M. (Hrsg.): Bildungstheorien zu Einführung. Hamburg: Junius Verlag, S. 169-179.

Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Said, Edward (1981). Orientalismus. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. Bielefeld: transcript.

Schneider-Reisinger, Robert (2019): Eine allgemeine inklusive Pädagogik: ein personalistischer Entwurf einer kritisch-bildungstheoretischen Grundlegung gemeinsamer Schulen. Weinheim: Belz Juventa.

Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache'. In: Zeitschrift für Inklusion Online, 1, S. 1-24.

Silverman, Kaja (1993): What Is a Camera?, or: History in the Field of Vision. Discourse 15, 3, pp. 3-56.

Silverman, Kaja (1997): Dem Blickregime begegnen. In: Kravagna, C. (Hg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin: Edition ID – Archiv. S. 41-64.

Soldatic, Karen/Gilroy, John (2018): Intersecting Indigeneity, colonialization and disability. In: Disability and the Global South. Special Issue: Intersecting Indigeneity, Colonisation and Disability 5, 2, pp. 1337-1343.

Spies, Tina/ Tuider, Elisabeth (2017): Biographie und Diskurs - eine Einleitung, in: Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1-20.

Spivak, Gayatri C. (1988): Can the Subaltern speak? In: Nelson, C./Grossberg, L. (Hrsg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Chicago: University of Illinois Press.

Spivak, Gayatri C. (1990): Theory in the Margin: Coetzee's Foe Reading Defoe's "Crusoe/Roxana". In: English in Africa 17, 2, pp. 1-23.

Spivak, Gayatri. C. (2004): Righting Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly 103, 2/3, pp. 523-581.

Spivak, Gayatri C. (2012): An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge: Harvard University Press.

Stojanov, Krassimir (2019). Inklusion als Imperativ von (Bildungs-)Gerechtigkeit. In: Zeitschrift für Inklusion Online 2. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/527 [Zugriff: 01.12.2021]

Sturm, Tanja (2013): Inklusion als Perspektive schulischer und unterrichtlicher Bearbeitung von Heterogenität. In: Sturm, T. (Hrsg.): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München: Reinhardt UTB Verlag, S. 126-177.

Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2018): Einleitung. In: Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 7-11.

Tervooren, Anja (1997): „Die Beziehung zum Anderen stellt mich in Frage…". Repräsentationen des Anderen im Spannungsfeld von Pädagogik und Kulturwissenschaft. https://www.mvbz.fu-berlin.de/ueber-uns/mediathek/pdf-

sammlungen/berliner_wissenschaftlerinnen_1988-1999/pdf/Nr_34_Tervooren_1997.pdf [Zugriff: 15.12.2021]

United Nations (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf [Zugriff: 01.12.2021].

Wartmann, Robert (2021): Das postkoloniale Ende der Bildung. In: Wolfradt, L./Hofmann, T./ Eberhard, J./Knauß, S. (Hrsg.): Auf den Spuren Anton Wilhelm Amos. Philosophie und ihr Ruf nach interkulturellen und (post)kolonialen Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag, S. 237-260.

Weisser, Jan (2017): Konfliktfelder schulischer Inklusion/Exklusion im 20. Jahrhundert. Weinheim: Beltz Juventa.

Wischmann, Anke (2016): The Absence of 'Race' in German Discourses on Bildung. Rethinking Bildung with Critical Race Theory. In: Race Ethnicity and Education 21, 4, pp. 471-485.

Sebastian Engelmann

Verschiedenheit vor Herbart – Inklusive Tendenzen in der Erziehungslehre August Hermann Niemeyers

Aktuelle bildungshistorische Arbeiten markieren ein Desiderat der Inklusionsforschung. Diese sei oft geschichtslos oder erzählte eine Fortschrittsgeschichte, die „häufig in der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention als Höhepunkt eines langen emanzipatorischen Kampfes" (Boger et al. 2021: 13) ende. Die Erzählung ergibt sich aus der Komplexität des Gegenstands. Inklusion ist wie „zum Beispiel Gerechtigkeit, Liebe, Mensch oder auch Bildung […] [,] zugleich unterdefiniert und überbestimmt" (Boger et al. 2021: 9). Nicht selten wird aber in Texten zum Thema Inklusion mehr oder weniger zustimmend ein Diktum von Johann Friedrich Herbart zitiert und damit eine im weitesten Sinne „historische" Referenz herangezogen. Als Vordenker einer explizit inklusiven Pädagogik ist Herbart bis jetzt nicht aufgefallen, obgleich aus guten Gründen dafür argumentiert werden könnte. Denn Herbart schreibt in seiner Schrift *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet* Folgendes: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung" (Herbart 1808: 453). Verschiedenheit wird hier zunächst als Hindernis und damit als Problem markiert. Zugleich wird sie im Moment ihrer Benennung zum essenziellen Bestandteil jedweder systematisch gedachten Pädagogik. Radikal zugespitzt: Pädagogik kann nicht ohne Verschiedenheit gedacht werden. Die Verschiedenheit in ihren empirisch variablen Ausprägungen dann nicht zu beachten – wie Hummrich (2012) mit Verweis auf den direkt anschließenden Satz von Herbart auszuweisen vermag – ist der „Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen" (Herbart 1808: 453). Mit Herbarts *Allgemeiner Pädagogik* ist also bereits indirekt die Frage aufgeworfen, die auch heute inklusive Pädagogiken beschäftigt: Wie können Pädagog:innen mit Verschiedenheit umgehen?

Eine systematische Auseinandersetzung mit historischen Texten zeigt, dass sich ‚inklusive Tendenzen' und Auseinandersetzungen mit Verschiedenheit in einer Vielzahl pädagogischer Überlegungen durch die Zeit hinweg ausmachen lassen. Zumindest auf der Ebene der in Text objektivierten Ideen ist der Umgang mit Verschiedenheit – heute oft genug auch unter der Chiffre Inklusion verhandelt – nicht etwa ein Novum der Pädagogik des 20. oder gar 21. Jahrhunderts, sondern schon immer in der Reflexion auf Erziehungs- und Bildungspraxis

präsent.[1] Die Historisierung inklusiver Tendenzen in Theorie und Praxis der Pädagogik offenbart sich bei Blick auf den aktuellen Forschungsstand aber als ausbaufähig. So wurden Erziehungslehren, die an der Schwelle vom 18. zum 19. Jahrhundert eine zentrale Stellung in der Ausbildung und Selbstbildung von Erzieher:innen und eben auch Lehrer:innen einnahmen, bisher weder von der an der Historisierung von Inklusionsbemühungen interessierten Historischen Bildungsforschung noch von systematischen Beiträgen der Inklusionsforschung eingehender berücksichtigt. Diese im universitären Bereich – aber darüber hinaus auch in der autodidaktischen Weiterbildung von praktischen Pädagog:innen genutzte – äußerst wirkmächtige Textgattung prägte die Zeit und damit auch die pädagogische Praxis maßgeblich mit (vgl. Engelmann 2022).

Im Rahmen dieses Beitrags werde ich anhand einer Auseinandersetzung mit August Hermann Niemeyers zentralem Text *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher* (1796/1970) die Frage beantworten, wie in den Überlegungen Niemeyers Verschiedenheit konzipiert und diskutiert wird und ob, und wenn ja, wie sich ‚inklusive Tendenzen' in der theoretischen Architektur der Erziehungslehre konkret ausgestalten. Zugleich werde ich einen Blick auf die von Niemeyer ebenfalls erwähnte Eigentümlichkeit werfen, die sich – ganz entgegen der heute ausgemachten semantischen Ähnlichkeit – anders bestimmt. Niemeyer ist hier einerseits Gegenstand der Betrachtung, da er vom oben bereits erwähnten Johann Friedrich Herbart als relevanter Bezugspunkt ausgewiesen wird. Herbart folgt Niemeyer und empfiehlt dessen Grundsätze seinen Studierenden. Andererseits ist Niemeyers Erziehungslehre aufgrund des oben angesprochenen Desiderats von systematischem Interesse, da

> programmatisch fokussierte Schriften über Erziehungskunst, Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre, die nicht nur Entwürfe und Überlegungen zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik entfalten, sondern darüber hinaus grundlegende Theoretisierungen zu Erziehung und Bildung vornahmen (Wehren 2021: 29–30),

das Potenzial bergen, die Entstehung wiederkehrender Diskussionen der Erziehungswissenschaft in ihrer Genese besser zu begreifen.

Um die Frage zu beantworten, werde ich in einem *ersten* Schritt den unscharfen Gegenstand unter Rückgriff auf aktuelle bildungshistorische Arbeiten konturieren und meinen Zugang explizieren. Dabei werde ich erläutern, was unter den bereits angeführten „inklusiven Tendenzen" zu verstehen ist. In einem *zweiten* Schritt werde ich einen Blick in die Rezeption und Verortung der Schriften Niemeyers werfen. In einem *dritten* Schritt werde ich Niemeyers Erziehungsverständnis rekonstruieren und auf den Umgang mit Verschiedenheit hin befragen, wobei mein Fokus auf seinen grundlagentheoretischen Ausführungen zum Erziehungs-

1 Ich danke Annedore Prengel für die positiven Rückmeldungen zu meinem Beitrag und die Ermutigung, die inklusiven Tendenzen in der Geschichte der Pädagogik nicht aus dem Blick zu verlieren. Zudem danke ich Nicole Balzer und Jürgen Budde für hilfreiche und instruktive Kommentare und weiterführende Gedanken zu diesem Text.

begriff liegt. In einem *vierten* Schritt werde ich die Ergebnisse zusammenzufassen und den Bedarf einer systematischen *und* historischen Schärfung von mit Inklusion verbundenen Vorstellungen zu Erziehung erneut markieren.

1 Inklusive Tendenzen – Über Gleichheit, Verschiedenheit und Inklusion nachdenken

Die Auseinandersetzung mit der historischen Dimension von Inklusion stellt Forscher:innen vor enorme Herausforderungen. Es stellt sich die Frage, was untersucht werden soll, wenn Inklusion historisiert werden will. Soll es ausschließlich um den pädagogischen Umgang mit Menschen mit körperlichen und psychischen Abweichungen gehen? Ist nicht schon die Geschichte der Erzeugung dieser Abweichungen ein Teil der Diskussion um Inklusion? Wie verhält es sich mit den Geschichten derer, die für Normalisierung, Empowerment oder auch die Dekonstruktion klassifikatorischer Praktiken eingetreten sind? Für den Signifikanten Inklusion gilt,

> dass er immer wieder neu definiert wird. Dabei kann er aus den verschiedensten Disziplinen und Paradigmen heraus gefasst werden, kann normativ aufgeladen oder betont deskriptiv bestimmt werden, kann als Zeichen für ein (utopisches) Ziel oder als Prozess oder aber als Name einer schlichtweg stattgefunden habenden Reform eingeführt werden. (Boger et al. 2021: 9)

Notwendigerweise bedarf es bei dieser unübersichtlichen Ausgangssituation einer Einschränkung der Perspektive, um eine historische Erschließung von Teilaspekten von Inklusion zu ermöglichen. Boger et al. machen *drei* Fragerichtungen aus, anhand derer Zugänge zur Geschichte von Inklusion unterschieden werden können. Fraglich ist, *welche* Geschichte erzählt wird, *wessen* Geschichte erzählt wird und *wozu* Geschichte erzählt wird (Boger et al. 2021: 10). Die drei Zugänge stehen dabei gleichberechtigt nebeneinander, rufen allerdings andere Relationierungen auf. Zudem sind sie miteinander verwoben (Landwehr 2016: 118-148). Wenn z.B. mit Blick auf die sich verändernde Wahrnehmung der „Bildbarkeit“ von Menschen die Geschichte der Institution Förderschule geschrieben werden soll, liegt ein mehr oder weniger explizites Inklusionsverständnis vor, das entweder von den Forscher:innen definiert und an die Quellen herangetragen wird oder aus den Quellen rekonstruiert wird, wobei auch diese Rekonstruktion nicht ohne Bezug auf Geschichtlichkeit bleibt. Aus diesen ersten Entscheidungen ergeben sich dann eigene Forschungsdiskussionen, die wiederum ihren eigenen Forschungsstand haben. Dementsprechend sieht eine an institutionellen Entwicklungen interessierte Geschichte der Förderschuldbildung (Schotte 2021) ganz anders aus als etwa die aus Tagebucheinträgen rekonstruierte Geschichte von subjektiven Erfahrungen der Stigmatisierung aufgrund von depressionsbedingten Lernschwie-

rigkeiten in Regelschulen, die wohl auch Teil der Geschichte von Inklusion sind.[2] Kurzum: Theoretische und methodische Entscheidungen erzeugen Sackgassen. Irgendetwas geht immer verloren oder entzieht sich. Die durch die „eigenen methodischen und theoretischen Setzungen hervorgebrachten Sackgassen der jeweiligen Form von Geschichtsschreibung [gilt es] selbstkritisch im Blick zu behalten" (Boger et al. 2021: 12). Die Eigennormativität des Begriffs und die oftmals mit harten Bandagen ausgetragenen Kämpfe um das „richtige" Verständnis und die „richtige" Geschichte sprechen ebenfalls dafür, die Reichweite der eigenen Überlegungen stets im Blick zu haben.

Wenn ich hier von Inklusion spreche, interessiert mich vor allem ein pädagogisches Grundproblem, das in dem Ringen um ‚inklusive Tendenzen' nicht etwa erst seit Beginn des 20. Jahrhunderts auftritt, sondern eine lange Geschichte hat. Unter inklusiven Tendenzen verstehen Lindemann, Link, Prengel und Schmitt „Ansätze, grundlegende und gemeinsame Bildung für möglichst alle Angehörigen nachwachsender Generationen zu ermöglichen" (Lindemann et al. 2020: 3). ‚Inklusive Tendenzen' finden sich diesem Verständnis folgend nach überall dort, wo Erziehung und Bildung nicht auf einzelne Gruppen (bspw. nur Jungen und Männer, nur der Adel) eingegrenzt wird oder auch dort, wo Erziehung und Bildung auf Personengruppen ausgeweitet werden, die zuvor nicht berücksichtigt wurden (bspw. arme Kinder, Waisen, Kinder mit körperlichen Einschränkungen).

Die Frage nach diesen Tendenzen an die Geschichte pädagogischen Denkens und Handelns zu stellen, befördert die Einsicht, dass gelegentlich postulierte Fortschrittsnarrative zur Umsetzung einer grundlegenden und gemeinsamen ‚Bildung für Alle' nicht haltbar sind. Stattdessen ist ein differenziertes Bild zu zeichnen, auf dem die heutigen Erfolge als Ergebnisse von Kämpfen um grundlegende Bildung sichtbar werden. Lindemann et al. suchen nach inklusiven Tendenzen, „nach Ereignissen, deren individuelle Protagonisten und kollektive Akteure sich gegen gedanklich-programmatische Ausgrenzungen von grundlegender Bildung und institutionelle Diskriminierungen wenden" (Lindemann et al. 2020: 4). Sie finden zahlreiche Beispiele für Kämpfe für mehr Inklusion, die dennoch immer mit Widerstand konfrontiert wurden. So rücken sie beispielhaft die universalistisch orientierten, utopischen Überlegungen von Johann Amos Comenius zur ‚Bildung für Alle', erneute Begründungen eines universalistischen Bildungsanspruches in der Pädagogik Eberhard von Rochows, die Überlegungen Condorcets zur Gleichheit aller Menschen sowie institutionelle und rechtliche Veränderungen, die letztlich zur Etablierung der Grundschule führten, in den Mittelpunkt. Obgleich nicht völlig institutionalisiert, wurde die Idee der Gleichheit in der historischen Bewegung zu einem Richtwert des pädagogischen Feldes, der sich im 19. Jahrhundert ausdifferenzieren sollte. Otto Dann fasst diese Entwicklung zugespitzt zusammen: „Von der Gleichheitsparole des sozialen Aufstiegs bürger-

2 Vgl. zur Diskussion eines ‚weiten' und eines ‚engen' Verständnisses von Inklusion und der sich daran anschließenden Fragen Boger et al. 2021: 12.

licher Eliten zur Gleichberechtigung aller – so kann diese universale Tendenz des Gleichheitsprinzips als Modernisierungsformel zusammengefasst werden (Dann 1980: 253). Er verkennt dabei aber nicht, dass es sich beim Gleichheitsprinzip um „eine durchaus gefährdete Universalie [handelt], deren Wirksamkeit und Aktualisierung davon abhängt, daß[3] Personen und Gruppen bereit sind, um deren Durchsetzung zu kämpfen“ (Dann 1980: 253).

Der Anspruch einer im vollumfänglichen Sinne gleichen pädagogischen Praxis, die eben zunächst überhaupt die Möglichkeit der gleichen Teilhabe schafft, ist bis heute nicht eingelöst. ‚Inklusive Tendenzen', die versuchen, Gleichheit und Verschiedenheit nicht als Alternativen zu denken, sondern miteinander zu verbinden und als pädagogisches Verhältnis zu gestalten, in dem beide Ansprüche ihren Ort finden, gibt es aber in nicht geringer Zahl. Das diese Versuche aber aufgrund der Spannung von Gleichheit und Verschiedenheit nie bruchlos Form annehmen können und immer mit Setzungen und damit auch Ausschlüssen verbunden sind, sollte klar sein. Dennoch erscheint es erfolgversprechend, Versuche einer gebrochenen Ausgestaltung des Umgangs mit Gleichheit und Verschiedenheit nachzugehen. Denn nur so kann „Altes wiederentdeckt, vermeintlich ‚Neues' als Altes erkannt und tatsächlich Neues als solches identifiziert werden“ (Boger et al. 2021: 14).[4]

2 August Hermann Niemeyer – Eine Orientierung

Die Frage ist nun, wie eine an der Geschichte inklusiver Tendenzen interessierte Erziehungswissenschaft mit August Hermann Niemeyers Werk umgehen kann. Der aus Halle stammende Pädagoge August Hermann Niemeyer (1754–1828) war der Urenkel von August Hermann Francke (1663–1728), der als Begründer der Franckeschen Stiftungen in Halle in Geschichten der Pädagogik regelmäßig Erwähnung findet. Niemeyers Verwurzelung in der Region entsprechend und durchaus typisch für diese Zeit studierte er zunächst am Pädagogium in Halle. Nach seinem Studium am Pädagogium studierte Niemeyer auch Theologie an der Universität Halle, was er dort auch unterrichtete. Zudem gründete er das Pädagogische Seminar der Universität Halle, wurde Rektor der Universität und auch Leiter der Franckeschen Stiftungen (Groothoff/Herrmann 1970), die als Erinnerungsort der Disziplingeschichte auch bei der Betrachtung der Ausweitung pädagogischer Praxis auf einen weiteren Personenkreis zu berücksichtigen sind. Dieser spürbaren Wirkung in Halle steht aber eine eigentümliche Missachtung der

3 In den Zitaten wird z.T. die alte Rechtschreibung verwendet. Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die [sic]-Kennzeichnung verzichtet.

4 Zur allgemeinen Diskussion der Sinnhaftigkeit von Historischer Pädagogik vgl. Link 2021; zur Relevanz einer historischen Perspektive in der Lehrer:innenbildung vgl. Engelmann 2021.

Schriften Niemeyers in der jüngeren Vergangenheit gegenüber. Die letzte Neuausgabe der zentralen Schrift Niemeyers erfolgte in 1970 (Niemeyer 1796/1970). Das verwundert, denn Niemeyer war nicht nur der institutionell gut eingebundene *local player* in Halle, sondern auch ein auf die pädagogische Landschaft dieser Zeit wirkender Denker, dessen Überlegungen auch heute noch zur Reflexion wissenschaftsheoretischer Fragen, Fragen der Methodik pädagogischer Historiografie oder eben auch Fragen der pädagogischen Anthropologie anregen (für einen Überblick vgl. Engelmann 2019a). Dabei geht es hier nicht darum, eine personengeschichtliche Studie zu Niemeyer vorlzulegen oder sein Werk als besonders bahnbrechend darzustellen. Niemeyer steht hier vielmehr exemplarisch für das pädagogische Denken dieser Zeit, das er selbst sowohl durch wissenschaftliche Beiträge als auch durch Lehrtätigkeit und seine Erziehungslehre mitprägte. Zugleich ist er aber auch nur ein Mosaiksteinchen in einem vielschichtigen Kommunikationszusammenhang.

Die zentrale Schrift Niemeyers ist das oben bereits erwähnte Werk *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher (*Niemeyer 1796/1970). Schon die explizite Nennung der angesprochenen Personengruppen belegt, dass zur Zeit der Abfassung der Schrift das pädagogische Feld noch anders geordnet war als heute. Anstelle einer standardisierten und professionalisierten Lehrer:innenbildung war Erziehung – und damit oft genug auch Unterricht – Aufgabe einer Vielzahl von Personen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Niemeyer sein Werk sowohl als systematische Aufarbeitung von Grundsätzen von Erziehung und Unterricht anlegt als auch praktische Ratschläge zur Umsetzung seiner Grundsätze gibt, die er aus seinen Überlegungen ableitet. Mit Herwig Blankertz kann man festhalten, dass Niemeyer, wie auch August Hermann Francke vor ihm, eine „normative Didaktik" (Blankertz 1972: 18) verfasste, die dennoch dem Anspruch ihrer Zeit nach wissenschaftlich sein möchte. Mit Blankertz Verständnis von normativer Didaktik als Analysefolie wird Niemeyers Text über weite Strecken als

> System [erkennbar], das ausgeht von obersten vorpädagogischen Sinn-Normen über das menschliche Leben, über die Stellung des Menschen in der Welt oder über die Natur des Menschen, diese Normen dann auslegt auf Erziehungsziele, daraus alle Inhalte des Unterrichtes ableitet, also den Lehrplan gewinnt, und schließlich bis zu Methoden- und Erziehungsformen weiter differenziert, so daß eine in sich geschlossene Deduktionskette entsteht, die aussagt, wie die Wirklichkeit ‚Unterricht' sein sollte. (Blankertz 1972: 19)

Abgesehen von der vollständigen Deduktion eines Curriculums trifft diese Beschreibung den Kern der Schrift. Insbesondere für die praktische Tätigkeit im pädagogischen Geschäft sind normative Didaktiken, die klare Orientierungen versprechen, auch heute weiterhin relevant. Und auch im 18. und 19. Jahrhundert wurde Niemeyer gelesen und wertgeschätzt. Einerseits lässt sich dies aus der affirmativen Bezugnahme Johann Friedrich Herbarts auf die *Grundsätze* ableiten. Andererseits wurden die *Grundsätze* Niemeyers auch immer wieder

herausgegeben. Die Herausgabe erfolgte durch Wilhelm Rein (1847–1929), der in Jena das von Karl Volkmar Stoy (1815–1885) begründete Pädagogische Seminar und die an dieses angegliederte Übungsschule zu internationaler Bekanntheit führte. Nach der Herausgabe der Schrift durch Rein wurde es allerdings ruhiger um die *Grundsätze*. Neben vereinzelten Publikationen, die sich mit Niemeyers Werk auseinandersetzten, erfolgte erst 1965 die erneute Herausgabe ausgewählter Fragmente der *Grundsätze* durch Enno Fooken. 1970 wurden die *Grundsätze* vollständig erneut herausgeben. Die Ausgabe in der renommierten Reihe im Schöningh-Verlag mitsamt einer umfassenden Sammlung von Forschungsliteratur, Zeittafel und einem Beitrag zu Leben und Werk besorgten Ulrich Herrmann und Hans-Hermann Groothoff.

Erst 40 Jahre nach der Herausgabe durch Herrmann und Groothoff hat Niemeyer in der Erziehungswissenschaft wieder ein wenig mehr Aufmerksamkeit erhalten. So hat Klaus Zierer seinem Werk in mehreren historisch-systematischen Aufsätzen seine Aufmerksamkeit gewidmet. Ulrich Herrmann hat sich ebenfalls mit einigen Aspekten der Pädagogik Niemeyers auseinandergesetzt (zum Forschungsstand: Zierer 2010; Engelmann 2019a). Und 2019 wurde eine weitere Schrift August Hermann Niemeyers von Ralf Koerrenz erneut herausgegeben. Bei dieser handelt es sich um die bei Groothoff, Herrmann und Fooken nicht berücksichtigte kurze Geschichte der Pädagogik, die Niemeyer mit besonderem Fokus auf das protestantische Deutschland seiner Zeit verfasste (Engelmann 2019b). Aber neben diesen kürzeren Auseinandersetzungen mit Niemeyer ist die Forschung weiterhin auf dem Stand, den Fritjof Grell 2011 zu attestieren wusste. Für Niemeyers *Grundsätze* hält Grell zweierlei fest. Zum einen ist das in der Zeit seines Erscheinens im europäischen Raum bekannte Buch „eine Art Enzyklopädie dar und war als solche das in ganz Europa wohl einflussreichste pädagogische Werk seiner Zeit überhaupt“ (Grell 2011: 313). Zum anderen hält er fest, dass die Forschung an und zum Werk Niemeyers noch lange nicht abgeschlossen sei: „Eine befriedigende Analyse der Grundsätze im geschichtlichen, pädagogischen und wissenschaftlichen Kontext ihrer Zeit und ihrer im ganzen 19. Jh. unvermindert andauernden Wirkungsgeschichte liegt bisher nicht vor“ (Grell 2011: 315). Mit Niemeyers *Grundsätzen* liegt eine normative Erziehungstheorie vor, ein früher Versuch, Erziehung systematisch zu denken, die nun genauere Berücksichtigung finden wird.

3 Inklusive Erziehung bei Niemeyer – Eine Skizze

Einen ersten Anlaufpunkt zur Beantwortung dieser Fragen liefert Fooken in seinem Kommentar zu Niemeyers *Grundsätzen*. Laut Fooken liege die

> besondere Bedeutung des Werkes [von Niemeyer] […] darin, daß es das Gesamtgebiet des Pädagogischen zu erfassen sucht. So ist es gleichsam eine umfassende Typologie pädagogischer Situationen. Das Grundsätzliche wird dargestellt sowohl im Blick auf diejenigen, deren Beruf es ist, wissenschaftlich darüber nach-zudenken als auch die, die als Väter, Mütter, Lehrer und Hofmeister erziehen und unterrichten. (Fooken in Niemeyer 1796/1965: 3)

Die *Grundsätze* liefern eine protowissenschaftliche Theorie der Erziehung, d.h. eine Begründung und Legitimation des Phänomens, das zugleich differenziert wird. Erste, durchaus mit heutigen Differenzierungs- und Bewertungspraktiken in Verbindung stehende und den Rahmen der religiösen Belehrung verlassende, Ansätze bei Niemeyer weisen darauf hin, dass in den *Grundsätzen* Strukturen angelegt sind, die in der wissenschaftlichen Pädagogik später entfaltet werden (Berdelmann 2016).

Dabei folgt die Begründung von Erziehung im Abschnitt zu Begriff, Zweck und Wert der Erziehung und der Erziehungswissenschaft als dritter Teil auf Abschnitte zur Vorbereitung auf die Tätigkeit als Hauslehrer und Erzieher sowie auf Informationen zur Nützlichkeit eines Hauslehrers für Eltern. Der dritte Abschnitt *Von der Erziehung* nimmt den größten Teil der *Grundsätze* ein und kann als zentraler Aspekt des Buchs verstanden werden.

Niemeyer fundiert sein Argument der Diskussion seiner Zeit entsprechend anthropologisch: Ein Kind wird geboren. Aus diesem Akt heraus leitet er zwingend die Notwendigkeit von verschiedenen Formen der Unterstützung ab:

> Das Bedürfnis fremder Hilfe lag bei jedem Kinde, das aus dem Schoße der Mutter ins Leben trat, so deutlich vor Augen, daß sich die helfende Hand regte, ehe sie angesprochen wurde. (Niemeyer 1796/1965: 7)

Hilfe ist die Reaktion auf die schiere Anwesenheit des Kindes. Es geht zunächst nicht um den Fortschritt der Menschheit, nicht um Moralität, nicht um Leistungssteigerung – es geht um grundlegende Hilfe, die jedem Kind zukommen soll. Das Kind ist hier zunächst undifferenziert als Entität gedacht, der keine besonderen Fähigkeiten oder Attribute zugesprochen werden.
Aber in der Weiterführung seines Gedankengangs beginnt Niemeyer zu differenzieren und mit Kategorisierungen zu arbeiten. Hierfür nutzt er die Unterscheidung von Schwachgeborenen und Starkgeborenen:

> Es war so einleuchtend, daß sorgfältige Wartung und Pflege selbst das Schwachgeborene erhielt, stärkte und für die Geschäfte des Lebens brauchbarer machte, als daß selbst Starkgeborene durch die Entbehrung jener Vorteile schwach wurden oder unbeholfen blieben. (Niemeyer 1796/1965: 7)

Was bedeutet diese Differenzierung auf Ebene der anthropologischen – und universalistisch gedachten – Axiomatik der Erziehungstheorie? Sie bedeutet zunächst, dass alle Kinder Erziehung *benötigen*, egal ob sie in die nicht weiter ausdifferenzierten Kategorien der Stark- oder der Schwachgeborenen fallen. Zugleich

bedeutet sie aber auch, dass alle Kinder erzogen werden sollen, um sie für die „Geschäfte des Lebens“ brauchbarer zu machen.

Kinder – alle Kinder, losgelöst von ihnen zugeschriebenen Merkmalen – brauchen Erziehung, was das erste Axiom der Erziehungstheorie Niemeyers darstellt. Erziehung wird, wie in so vielen im 19. und 20. Jahrhundert folgenden Überlegungen, zu einer Notwendigkeit:

> Solange der Mensch noch nicht auf dem Standpunkte steht, durch sich selbst das zu werden, wovon man annehmen kann, daß er es nach seiner körperlichen und geistigen Natur zu werden fähig sei, so findet man ihn dieser Hilfe von außen bedürftig. Sich selbst überläßt man ihn, sobald man glaubt, er könne mit seiner eignen Kraft ausreichen. (Niemeyer 1796/1965: 8)

In Verknüpfung mit dem zuvor eingeführten Verständnis von erziehender Tätigkeit als Hilfe und dem Hinweis darauf, dass Niemeyer nicht etwa *eine* Form der Erziehung, sondern *die* Erziehung begründen will, tritt die Sprengkraft dieser Aussage hervor, die uns weiter in die Architektur der pädagogischen Anthropologie Niemeyers führt. Menschen haben eine körperliche und geistige Natur, das steht für Niemeyer fest. Seine Position deckt sich mit zahlreichen anderen Erziehungsschriften dieser Zeit (Wehren 2021: 48). Die Menschen bei der Ausprägung der ihnen je individuell gegebenen körperlichen und geistigen Natur zu unterstützen, ist Aufgabe der Erziehung, die durch die Individualität des Kindes zugleich orientiert und reguliert wird. Und hier schließt Niemeyer eine grundlegende Kritik an Erziehungsvorstellungen an, die meinen, Erziehung könnte alles erreichen:

> Man hat es nicht erst neuerlich gelernt, daß sie [die Erziehung], unfähig, irgendetwas zu schaffen oder hervorzubringen, wozu kein Keim vorhanden sei, es lediglich auf die Pflege und die Wartung dessen, was sie in dem Menschen findet, anlegen und sich begnügen müsse, gerade so viel zu leisten, als der verständige Gärtner, der einen Baum erzieht, zu leisten imstande ist. (Niemeyer 1796/1965: 8)

In Niemeyers Denken kann die Erziehung nicht mehr erreichen, als zu fördern und zu unterstützen, was schon da ist. An dieser Stelle ist dies systematisch nachvollziehbar, da die Individualität des Kindes, verstanden als Ansammlung von ausweisbaren Anlagen, als Ausgangspunkt gesetzt wird.

Wie ist aber mit dieser Individualität nun umzugehen? Niemeyer bleibt konsequent im Bild des Gärtners, wie es für die Pädagogik des 18. Jahrhunderts üblich war:

> Man redet von Kinderzucht wie von Baumzucht. Beides schließt eine gewisse einwirkende Gewalt, eine Art von Zwang nicht aus. Aber beides erfordert auch gleiche Mäßigung und Vorsicht in der Anwendung desselben, da Mißbrauch des Zwangs in beiden Fällen den edelsten Sprößling zerbrechen und vernichten kann. (Niemeyer 1796/1965: 9)

Der „edelste Sprößling “ ist – in die Systematik Niemeyers übersetzt – die angenommene Eigentümlichkeit des Kindes, die geachtet werden muss, da das Projekt

Erziehung sonst scheitert. Erziehung ist dann eben nicht Zurichtung bzw. „despotische Erziehung“ sondern „Entwicklung, Bildung, Vollendung seiner ursprünglichen Natur“ (Niemeyer 1796/1965: 9). Noch deutlicher wird dies, wenn die Aufgabe des Erziehers formuliert wird, die sich ex negativo als Bewahrung der Eigentümlichkeit darstellt: „Er wird es daher nie darauf anlegen, diese Eigentümlichkeit, oder das, worin bei jedem einzelnen sein bestimmtes, von jedem andern unterschiedenes Wesen besteht, zu zerstören“ (Niemeyer 1796/1965: 10).

Kinder sind für Niemeyer damit in erster Linie individuelle Wesen mit Kräften, die es helfend zu unterstützen und eben nicht einzuschränken gilt. Dabei habe der Erzieher die „durchgängige Verschiedenheit seiner Zöglinge“ (Niemeyer 1796/1965: 10) zu erkennen und zu fördern. Diese Aussage gilt es, in ihrer Radikalität zu erfassen: Jede Form der Erziehung ist für Niemeyer die Erziehung mit Berücksichtigung der Verschiedenheit. Es gibt keine allgemeingültigen Regeln, keine Situationen, in denen es gerechtfertigt wäre, die Verschiedenheit nicht in Rechnung zu stellen. In Folge ist auch jeder Erziehungsprozess individuell: Kurz: Die eigentliche Erziehung bei Niemeyer nimmt Eigentümlichkeit *und* Verschiedenheit als gegeben an, die jedoch voneinander unterschieden werden müssen. Denn die Begriffe Eigentümlichkeit und Verschiedenheit fungieren weniger als klar operationalisierte theoretische Konzepte, sondern als kontextspezifisch mit Inhalt gefüllte Platzhalter, die sich in verschiedenen Reflexionen der Zeit unterschiedlich ausprägen. So begreift Schleiermacher nach Niemeyer – aber trotzdem noch als Zeitgenosse – Eigentümlichkeit anthropologisch und schreibt dem Menschen zu, „sich als eigenes Wesen […] aus der Gemeinschaft“ (Schleiermacher 1978: 11) losreißen zu wollen. Und auch bei Niemeyer ist die Eigentümlichkeit nicht analog zur empirisch gegebenen Verschiedenheit zu verstehen, sondern als anthropologische Konstante. Eigentümlichkeit ist dann nicht, wie der Blick aus der Gegenwart nahelegen könnte, beliebige empirische Eigenart, sondern „etwas Gemeinsames in der menschlichen Natur […], was man überall voraussetzen, und daher von gleichen Würkungen unfehlbar gleiche Erfolge erwarten dürfe“ (Niemeyer 1796/1970: 77). Die Eigentümlichkeit wird aber allen Menschen zugeschrieben. Die Verschiedenheit hingegen meint bei Niemeyer „Verschiedenheit aller Menschen untereinander“ (Niemeyer 1796/1970: 77), die sich empirisch auch im Diktum Herbarts zur Verschiedenheit der Köpfe wiederfindet. Differenziert wird hier zwischen der Eigentümlichkeit, die allen Menschen gegeben ist und der Verschiedenheit, welche die Menschen dann empirisch unterscheidet. Sowohl die Eigentümlichkeit – in der die Menschen laut der Anthropologie Niemeyers gleich sind – als auch die Verschiedenheit gilt es zu berücksichtigen, wobei für die konkrete Erziehungspraxis, d.h. die intentionale Beeinflussung durch die in den Grundsätzen Niemeyers genannten Personen, vielmehr durch die wahrgenommene Verschiedenheit als die Eigentümlichkeit bestimmt ist.

Die Erziehung unterstützt beobachtend die verschiedenen Entfaltungsprozesse, indem sie all die Beschränkungen, die beseitigt werden *können,* auch beseitigt: „Aber sie zu lösen, diese Bande, eine Beschränkung der Körper- und

Geisteskräfte nach der andern wegzuschaffen, bis der entfesselte Mensch endlich, aller Bande los, in das Reich der Freiheit eintreten kann" (Niemeyer 1796/1965: 11), ist das Ziel der pädagogischen Praxis, die den anthropologischen Annahmen Niemeyers und damit der normativen Richtschnur seiner auf Eigentümlichkeit *und* Verschiedenheit basierenden Erziehungslehre entsprechen würde. Am Anfang steht nicht etwa eine idealisierte Vorstellung des zu erziehenden Menschen, sondern die Annahme der Eigentümlichkeit als Bedürfnis zur Individuation und die empirische Erschließung der individuellen Verschiedenheit, die wiederum nicht in eine totale erzieherische Kontrolle umschlagen soll. Totale Kontrolle ist potenzielle Quelle weiteren Übels – Aufgabe der Erziehung ist in Niemeyers Erziehungstheorie nicht die gewaltsame Erzeugung von etwas völlig Neuem, sondern „beleben, unterstützen und richten" (Niemeyer 1796/1965: 18):

> Auch möchte kaum, bei der unendlichen Schwierigkeit, die Individualität jedes einzelnen zu erforschen, um ihn danach auf das zweckmäßigste zu behandeln, zu wünschen übrig sein, daß der Natur und dem Zufalle nichts übrig bliebe, wodurch so oft, gerade wie bei physisch Kranken, wieder gut gemacht werden muß, was die Kunst in der besten Absicht verdorben hat. (Niemeyer 1796/1965: 15)

Wieder wird deutlich: Niemeyers Erziehungsvorstellung, die auf der Orientierung an der Eigentümlichkeit aller Menschen und der konkreten Verschiedenheit des individuellen Kindes fußt, orientiert sich dennoch an einer angenommenen Natur. Diese spekulative Natur ist allen Kindern gegeben, prägt sich aber auf ganz verschiedene Arten im Sinne des oben genannten „Plans" aus – die Determiniertheit des angenommenen Plans schränkt die Erziehung ein. Sie ist hier aber auch Schutz gegen eine übergriffige Inanspruchnahme durch Erziehung. Wenn Erziehung wie bei Niemeyer nur die Natur unterstützt und Eigentümlichkeit und Verschiedenheut zu Maßstäben der Erziehung werden, wird Erziehung nicht fordern und unter Druck setzen: „Wo reine Humanität herrscht, da wird selbst keinem Tier ohne Not etwas zugemutet, was seiner Natur zuwider ist. Und gegen den Menschen wollte die Erziehung diesen Zwang erlauben" (Niemeyer 1796/1965: 21)? Die Antwort auf Niemeyers rhetorische Frage an seine Leser:innenschaft ist für ihn selbstverständlich ein klares Nein.

4 Inklusive Tendenzen in der Erziehungstheorie August Hermann Niemeyers – oder auch nicht

Im Durchgang durch die anthropologische Fundierung mitsamt ihrer Differenzierungen wird mit Blick auf die Frage, wie in den erziehungstheoretischen Überlegungen Niemeyers Verschiedenheit konzipiert und produziert wird und ob, und wenn ja, wie sich ‚inklusive Tendenzen' in der theoretischen Architektur der Erziehungslehre konkret ausgestalten, zweierlei deutlich. Auf theoretischer Ebene

sollte deutlich geworden sein, dass für die Axiomatik der Pädagogik August Hermann Niemeyers durchaus davon gesprochen werden kann, dass sie ‚inklusive Tendenzen' im oben ausgewiesenen Sinne aufweist. Die eigentliche Erziehung, wie sie von Niemeyer skizziert wird, ist immer eine Form der helfenden Entfaltung der Natur der Zöglinge. Erziehung wird als anthropologisch notwendige und limitierte Tätigkeit entwickelt, die zwar mit Differenzierungen wie stark und schwach arbeitet, letztlich aber davon ausgeht, dass unabhängig von angenommenen Dispositionen Erziehung möglich und als Hilfe und individuelle Unterstützung auch notwendig ist. Hierbei ist die Eigentümlichkeit des Menschen als Ausgangspunkt gesetzt, der bei allen Menschen gleich ist. Der Mensch ist für Niemeyer nur als Individuum denkbar, was für jede Pädagogik der Moderne gilt. Die explizierte und hervorgehobene ‚durchgängige Verschiedenheit' der Zöglinge, die bei Herbart später zum Hauptproblem des Unterrichts wird, ist wiederum die Grundlage dafür, dass Erziehung als Hilfe zur Überwindung der Beschränkung der Kräfte überhaupt realisiert werden kann. Die inklusiven Tendenzen lassen sich gerade dort ausmachen, wo die Pädagogik Niemeyers die Verschiedenheit nicht etwa als Problem der Erziehung markiert und durch Aussonderung einzelne Individuen aufgrund von Zuschreibung von Merkmalen als pädagogisch irrelevant ausschließt, sondern ganz im Gegenteil den Umgang mit empirischer Verschiedenheit bei zeitlgeicher Annahme einer gleichen Eigentümlichkeit als Herausforderung für Erziehung markiert.

Niemeyers Pädagogik geht von einer universalistischen Anthropologie aus, die den schwierigen Versuch unternimmt, Eigentümlichkeit und Verschiedenheit dahingehend zu integrieren, dass sie nicht als Blockade des Erziehungsprozesses, sondern als Richtmaß in Erscheinung tritt. In der theoretisch-abstrakten Entwicklung eines Begriffs von Erziehung versucht Niemeyer, durch die Betonung a) der Eigentümlichkeit des Menschen, b) der Vorstellung von Erziehung als Hilfe zur Entfaltung ebendieser und c) dem Bestehen auf den Schutz von Verschiedenheit die bis heute oft verheerenden Eingriffe in das Leben von jungen Menschen zu vermeiden. Niemeyer konzipiert zumindest in seiner Programmschrift eine ‚Pädagogik vom Kinde' aus (Koerrenz 2019). Die theoretischen Überlegungen werden aber spätestens in den hier nicht genauer betrachteten praktischen Ratschlägen und den Beschreibungen von konkreten Erziehungssituationen durchbrochen. Wie es die Eigenart pädagogischer Praxis ist, klafft zwischen Überlegung und Ausführung, Theorie und Praxis, Zeigen und Lernen eine Lücke, die den Raum der Artikulation eröffnet. Dort, wo Niemeyer pädagogische Ratschläge erteilt, kann er seinen Universalismus und auch sein Verständnis von Erziehung als Hilfe der Entfaltung zunächst unbestimmter Kräfte nicht einhalten. In der Differenzierung von bspw. der Erziehung von Jungen und Mädchen wird mit explizit wertenden Unterscheidungen gearbeitet, die Niemeyer in seinen *Rathschlägen und Klugheitsregeln*, die den letzten Abschnitt der Grundsätze bilden, abhandelt. Als Beispiel: Für Niemeyer sind „die Beschäftigungen des Jünglings und Mannes […] höchst mannigfaltig; die Beschäftigungen der Jungfrau und des Weibes

einförmiger, einfacher" (Niemeyer 1796/1965: 21). Wenig inklusiv erscheint Niemeyers Ratschlag hier, wenn er für die konkrete Praxis zwischen den Jungen und den Mädchen wertend unterscheidet (vgl. Diele/Piechocki 2009).
Theorie und pädagogische Typologie fallen also auseinander. Auch die Praxis, die im Anschluss an Niemeyers *Grundsätze* von Hauslehrern realisiert wurde, ist hier nicht in den Blick genommen worden. Sie wird aber wahrscheinlich ebensolche Abweichungen aufzeigen.

In Anbetracht der historischen Verortung Niemeyers muss dennoch festgehalten werden, dass sich in seinen *Grundsätzen* ‚inklusive Tendenzen' ausmachen lassen, die in ihrer normativen Ausrichtung auch heute noch in der Diskussion präsent sind. Eigentümlichkeit wird festgeschrieben, Verschiedenheit wird affirmiert und dann im Namen der Unterstützung pädagogisch bearbeitet. Kurzum: Niemeyers bleibender Impuls ist, Eigentümlichkeit und Verschiedenheit der Kinder zu betonen und die Vorstellung in die Diskussion einzubringen, zwanglos hin zur Nutzung der eigenen Kraft im gegebenen Rahmen zu erziehen. Zugleich bleibt Niemeyers Pädagogik eine Individualpädagogik, die die sozialen Umstände nicht in den Blick nimmt, wenngleich die Individuation bei ihm in der Eigentümlichkeit durchaus einen Bezug auf die Gesellschaft aufweist. Die Pädagogik August Hermann Niemeyers und sein Erziehungsverständnis sind in diesem begrenzten Rahmen theoretisch sensibel für Verschiedenheit und machen den Umgang mit ihr zum elementaren Bestandteil der eigentlichen Erziehung. Aufgrund der starren Flexibilität der verwendeten anthropologischen Kategorien kann Niemeyer Veränderung aber nur schwer denken – denn *Erziehung ist die Beförderung der Natur innerhalb der Grenzen*. Dass seine Pädagogik aber die Eigentümlichkeit und die grundlegende Verschiedenheit der Zöglinge in den Blick nimmt, justiert zumindest das Bild von Erziehung als prinzipiell übergriffiger und exklusiver Praxis für das 18. und beginnende 19. Jahrhundert nach. Es geht nicht darum, heute mit Niemeyer Erziehung zu denken, weil er wichtigster Vordenker einer inklusiven Erziehungspraxis war – das wäre anachronistisch und inkorrekt. Als Anregung für die eigene Arbeit an Theorieentwürfen und als Hinweis auf die bereits durchdachten Optionen in der Diskussion um Verschiedenheit und den Umgang mit ihr könnte der Blick in die Entstehungsphase der Erziehungswissenschaft – und damit auch erziehungswissenschaftlicher Grundprobleme – aber einen erneuten Blick wert sein. Hierbei drängt sich in der weiteren Auseinandersetzung mit den Chiffren Verschiedenheit, Eigentümlichkeit und Gleichheit insbesondere die Frage auf, wie sich diese im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert postulierte Verschiedenheit in der protowissenschaftlichen Erziehungslehre Niemeyers zu heute ähnlich konnotierten Begriffen wie Differenz, Heterogenität und eben auch positiven und negativen Formen der Ungleichheit verhält, die selbst als Begriffe Geschichte haben.

Literatur

Berdelmann, Kathrin (2016): "Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen" - Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 9, 2, S. 9-23.

Blankertz, Herwig (1972): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.

Boger, Mai-Anh/Bühler, Patrick/Neuhaus, Till/Vogt, Michaela (2021): Re/Historisierung als Re/Chiffrierung – Zur Einführung in den Band. In: Vogt, Michaela/Boger, Mai-Anh/Bühler, Patrick (Hrsg.): Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-19.

Dann, Otto (1980): Gleichheit und Gleichberechtigung. Das Gleichheitspostulat in der alteuropäischen Tradition und in Deutschland bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert. Berlin: Duncker und Humblot.

Diele, Heidrun/Piechocki, Jessika (2009): Sie können wie die Knaben, aber sie müssen anders erzogen werden: August Hermann Niemeyer (1754-1828) und die Töchtererziehung. In: Glaser, Edith/Andresen, Sabine (Hrsg.): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. Opladen u.a. : Barbara Budrich, S. 79-95.

Engelmann, Sebastian (2019a): Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschichte(n) der Pädagogik. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): Erinnern – Umschreiben – Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück, S. 65-93.

Engelmann, Sebastian (2019b): A.H. Niemeyers pädagogischer Blick auf die Pädagogik des 18. Jahrhundert – Heterogenität, Normativität, Differenz. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.) (2019): Reformpädagogik als Projekt der Moderne. August Hermann Niemeyer und das pädagogische 18. Jahrhundert. Schöningh: Paderborn, S. 51-72.

Engelmann, Sebastian (2021): Aus Krisen lernen? Die erkenntnisfördernde Arbeit geschichtlichen Sehens in der Lehrer*innenbildung. In: Museum und Bildung 90-91, S. 84-94.

Engelmann, Sebastian (2022): Aufwachsen und das Aufwachsen unterstützen – Zur Thematisierung und Unterstützung von Übergängen in Christian Heinrich Zellers Ueber Kleinkinder-Pflege. In: Historica Scholastica 1, S. 35-54.

Grell, Frithjof (2011): August Hermann Niemeyer. In: Böhm, Winfried/Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 313-315.

Groothoff, Hans-Hermann/Herrmann, Ulrich (1970): August Hermann Niemeyer – Leben und Werk. In: Niemeyer, August H. (1796/1970): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern Hauslehrer und Erzieher. Herausgegeben von Hans-Hermann Groothoff und Ulrich Herrmann. Paderborn: Schöningh, S.376-399.

Herbart, Johann Friedrich (1808): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Herausgegeben von Holstein, H. Bochum/Göttingen: Röwer.

Hummrich, Merle (2012): Zum Umgang mit interkultureller Heterogenität. Zeitschrift für Inklusion, (3). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/41 [Zugriff: 28.10.2021].

Koerrenz, Ralf (2019): Das 18. Jahrhundert als Grundlegung der Reformpädagogik. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Reformpädagogik als Projekt der Moderne. August Hermann Niemeyer und das pädagogische 18. Jahrhundert. Schöningh: Paderborn, S. 35-50.

Landwehr, Achim (2016): Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essays zur Geschichtstheorie. Hamburg: Fischer.

Lindemann, Anke/Link, Jörg-W./Prengel, Annedore/Schmitt, Hanno (2020): Inklusive Tendenzen in der langen Geschichte grundlegender Bildung – Historische Spurensuche zum 100-jährigen Bestehen der Grundschule. In: Pädagogische Rundschau 74, 1, S. 30-50.

Link, Jörg-W. (2021): Geschichte der pädagogischen Historiographie. In: Matthes, Eva/Kesper-Biermann, Sylvia/Link, Jörg-W./Schütze, Sylvia (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhundersts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-217.

Niemeyer, August H. (1796/1965): Über den Begriff der Erziehung. Besorgt und eingeleitet von Enno Fooken. Heidelberg: Quelle & Meyer

Niemeyer, August H. (1796/1970): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Herausgegeben von Hans-Hermann Groothoff und Ulrich Herrmann. Paderborn: Schöningh.

Schleiermacher, Friedrich D. E. (1983): Ausgewählte pädagogische Schriften. Herausgegeben von Ernst Lichtenstein. Paderborn: Schöningh.

Schotte, Alexandra (2021): Geschichte der Förderschulbildung. In: Matthes, Eva/Kesper-Biermann, Sylvia/Link, Jörg-W./Schütze, Sylvia (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-217.

Wehren, Sylvia (2021): Körperbezogenes Wissen in pädagogischen Lehr- und Handbüchern aus den Jahren 1767 bis 1824. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 27. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28-51.

Zierer, Klaus (2010): August Hermann Niemeyer. Wissenschaftstheoretische und -historische Studien im Anschluss an sein pädagogisches Werk. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

II. Schlüsselbegriffe der Inklusion(sforschung)

Jens Geldner-Belli und Steffen Wittig

Inklusion und Demokratie.

Zur Bedeutung des demokratischen Horizonts für erziehungswissenschaftliche Fragen von Teilhabe und Partizipation

Ziel unseres Beitrags ist es, mit ‚Demokratie' einen Begriff ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken, der die Debatten um Integration und Inklusion stets begleitet hat, unserer Ansicht nach aber in seiner Bedeutung für damit zusammenhängende Fragen selten *systematisch* berücksichtigt wurde (Kapitel 1). Wir schlagen vor, ‚Demokratie' als einen Begriff aufzufassen, der einen konstitutiven und zugleich umstrittenen Bezugsrahmen (inklusions-)pädagogischer Debatten aufspannt.[1] Um eine solche Lesart zu plausibilisieren, wenden wir uns im Folgenden denjenigen Theorieangeboten zu, die im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren unter dem Label ‚radikale Demokratietheorien' diskutiert werden (vgl. z.B. Comtesse et al. 2019) (Kapitel 2). Ausgehend von zwei unterschiedlichen Autoren des Diskurses – Ernesto Laclau und Jacques Rancière – und deren zentralen Konzepten – Hegemonie und Unvernehmen – wollen wir geltend machen, dass die demokratischen Prinzipien keine positive Fundierung einer inklusiven Pädagogik ermöglichen. Vielmehr eröffnen diese einen Horizont der Kritik gegebener Ordnungen, die sich einer Ableitung konkreter pädagogischer Konzepte versperrt (Kapitel 3). Vor diesem Hintergrund deuten wir zuletzt Überlegungen zu einem experimentellen Denken im Horizont von Gleichheit und Differenz an (Kapitel 4).

1 Wir entwickeln die Argumentation in diesem Artikel maßgeblich entlang der Debatten innerhalb solcher Inklusionspädagogiken und -forschungen, die sich in der Tradition einer Kritik der Sonder- oder Rehabilitationspädagogik verorten. Zugleich gehen wir davon aus, dass die Überlegungen zur Bedeutung des Demokratiebegriffs und die damit verbundene Aufmerksamkeit für die Grundlosigkeit pädagogischer Ordnungen (vgl. Abschn. 4) relevant für das Pädagogische insgesamt sind (vgl. Schäfer 2012). Dieser Differenz von Pädagogik(en) und Pädagogischem wollen wir mit der Formulierung ‚(inklusions-)pädagogische Debatten' Ausdruck verleihen.

1 Demokratie und Integrations- bzw. Inklusionspädagogik

Dass Einsätze inklusionsorientierter Pädagogiken eng mit demokratischen Ansprüchen der Teilhabe verbunden sind, wird immer wieder betont und kann innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung als Gemeinplatz gelten (vgl. z.B. Zenke 2022).

Die in den 1970er und 80er Jahren entstandenen *integrationspädagogischen Einsätze* forderten vor dem Hintergrund des Gleichheitspostulats demokratischer Gesellschaften weitreichende Transformationen des Bildungssystems, der Disziplin der Erziehungswissenschaft sowie der Gesellschaft als Ganzes (vgl. Schnell 2003). So konstatiert Deppe-Wolfinger, dass trotz der vorhandenen Differenzen allen integrationspädagogischen Konzepten „die Grundentscheidung für eine kindgerechte, demokratische Schule ohne Aussonderung" (Deppe-Wolfinger 1990: 16) zu eigen wäre. Für Muth stellt Integration „eine Aufgabe [dar], die den Menschen in einer demokratischen Gesellschaft aufgegeben" (Muth 2009: 43) sei. Auch Reiser et al. begründen ihre Überlegungen zu einer ‚Theorie integrativer Prozesse' unter Verweis darauf, „daß [sic] die möglichst weitgehende Gemeinsamkeit in der Betreuung behinderter und nichtbehinderter Kinder eine demokratische Selbstverständlichkeit sein sollte" (Reiser et al. 1986: 118).

Eine solche Orientierung an demokratischen Normen zur Begründung eines gemeinsamen Unterrichts zeigt sich auch in den Arbeiten zu einer *Pädagogik der Vielfalt* in den 1990er Jahren (Hinz 1993; Prengel 2006; Preuss-Lausitz 1993). Eine der wenigen systematischen Ausarbeitungen eines demokratietheoretischen Bezugsrahmens erfährt die Debatte hier durch Prengel. Sie unternimmt den Versuch, die Begriffe der Gleichheit und Verschiedenheit in einem *demokratischen Differenzbegriff* aufeinander zu beziehen. Während ein „[un]demokratisches Denken […] Hierarchisierung [vollziehe], wenn es von Gleichheit und Differenz spricht" (Prengel 2006: 34), bestehe ein demokratisches Denken in der Anerkennung einer ‚egalitären Differenz'. In diesem Sinne sei die von ihr vorgeschlagene Pädagogik der Vielfalt „zuallererst der Demokratie und dem emanzipatorischen Bildungsideal der Mündigkeit verpflichtet" (ebd.: 16).

Die aktuelle Konjunktur der Debatten um *Inklusion* innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft kann maßgeblich auf die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention Ende der 2000er-Jahre sowie der damit verbundenen politischen Programme zurückgeführt werden (vgl. z.B. Budde et al. 2017: 11). ‚Inklusion' erfährt damit u.a. eine rechtliche Legitimation. Tervooren spricht in diesem Sinne von einer „Selbstverpflichtung einer Zivilgesellschaft, diese [grundlegende Teilhabe] in allen Bereichen öffentlichen und privaten Lebens herzustellen" (Tervooren 2020: 97). Damit lassen sich auch für Bildungsangebote „Demokratisierungsprozesse und die umfassende Partizipation aller Akteur:innen" (Hershkovich et al. 2017: 162) einfordern. Inklusion erscheint in ei-

nem solchen Verständnis als „grundlegende Veränderung von Kulturen, Strukturen und Praktiken in der Bildung im Sinne einer Demokratisierung des Systems für alle“ (Hinz et al. 2016: 10) und schließt damit auch an Diskurse um demokratische Bildung an (vgl. z.B. Hershkovich et al. 2017). Demokratie und Partizipation werden in einer solchen Fassung des Inklusionsbegriffs zu „Grundpfeiler[n] und Anliegen bzw. Struktur- und Prozessmerkmale[n] der inklusiven Pädagogik und inklusiver Institutionen“ (ebd.: 163).

Als ein Kern der Debatten um Integration und Inklusion erweist sich somit der demokratische Anspruch auf eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung sowie die Frage, ob dieser Anspruch in Bezug auf diejenigen Schüler:innengruppen als realisiert betrachtet werden kann, die nicht den Normalitätserwartungen des allgemeinen Schulsystems entsprechen. Wenn ‚Demokratie‘ auch nicht als ein ‚einheimischer Begriff‘ der Pädagogik gelten mag, dann erscheint er doch zumindest als ein zentraler, normativer Bezugspunkt inklusionsorientierter Pädagogiken.

Gleichzeitig lässt sich im Diskurs um eine inklusive Pädagogik aber „eine terminologische Unschärfe und ungenügende Beschäftigung mit Fragen der Partizipation und der Demokratisierung feststellen“ (ebd.: 164). So fehlt ein eigenständiger Eintrag zum Begriff der Demokratie in einschlägigen Handbüchern z.B. vollständig (vgl. z.B. Hedderich et al. 2016; Sturm/Wagner-Willi 2018; Ziemen 2017). Vor diesem Hintergrund scheint ein zentraler Beitrag zu einer (Selbst-)Vergewisserung und Positionierung einer erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung, wie sie im vorliegenden Band erfolgen soll, gerade in der Auseinandersetzung mit diesem Begriff zu liegen. Dies gilt umso mehr, als dass sich ‚Demokratie‘ dem allgemeinen Empfinden ebenso wie dem demokratietheoretischen Fachdiskurs nach in den letzten Jahrzehnten selbst in einer Krise befindet (vgl. z.B. Crouch 2008; Linden/Thaa 2011).

Wir möchten nun aber weder einen Vorschlag unterbreiten, wie eine inklusive Pädagogik unter Verweis auf den Demokratiebegriff normativ begründet werden könnte, noch wollen wir auf irgendeine Weise erläutern, wie eine inklusive Pädagogik zu einer Demokratisierung der Demokratie beitragen könnte. Vielmehr möchten wir Angebote der radikalen Demokratietheorie für eine mögliche Erklärung dafür heranziehen, warum inklusionsorientierte Bildungsangebote unter Verweis auf die demokratischen Werte und Normen *nicht* letztgültig begründet werden können – und warum eine solche Begründung auch nicht anzustreben wäre.

2 Theorie der radikalen Demokratie

Für eine demokratietheoretische Standortbestimmung inklusionsorientierter Pädagogiken gibt es selbstverständlich eine Vielzahl möglicher Anschlusspunkte. Während empirische oder formale Demokratietheorien i.d.R. auf die Bestimmung

oder Erschließung eines spezifischen gesellschaftlichen Teilbereichs (heißt: der Politik) gerichtet sind (überblicksartig vgl. Buchstein 2011) und sich deshalb nur bedingt für die Diskussion erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen eignen dürften, wurden normative Demokratietheorien bereits erschlossen, um Inklusion als eine Frage der Bildungsgerechtigkeit zu diskutieren (vgl. z.B. Felder 2012; Stojanov 2019). Wir schlagen hingegen vor, Arbeiten der *radikalen Demokratietheorie* heranzuziehen (vgl. z.B. Comtesse et al. 2019; Flügel-Martinsen 2020; Heil/Hetzel 2006). Im Kontext der Inklusionsforschung und -pädagogik wurden diese lediglich randständig bzw. wenig systematisch rezipiert (vgl. z.B. Prengel 2011, 2014; Hoffmann 2020; Geldner 2018; Kleinschmidt 2017; ausführlich Geldner 2020). Sie scheinen uns aber dennoch ein großes Erkenntnispotential für die hiermit verbundenen Fragen zu eröffnen.

Von empirischen Politikwissenschaften i.S. einer politischen Soziologie grenzen sich radikale Demokratietheorien ab, weil diese in der Objektivierung der gegebenen gesellschaftlichen Strukturen und demokratischen Institutionen gerade deren Umstrittenheit und politischen Charakter negieren würden (vgl. Lefort 1990). Demokratie bestehe nicht in Form von Institutionen und Verfahren, sondern in der politischen – und damit: konflikthaften – „Stiftung gesellschaftlicher Ordnung“ (Flügel-Martinsen 2020: 24), in welche noch die Wissenschaft selbst involviert sei.[2] Vor diesem Hintergrund problematisieren radikale Demokratietheorien ebenso normative Fassungen politischer Theorie, die eine Begründung der Demokratie unternehmen, indem sie diese Normativität dem Streit hierum entziehen. Eine solche normative Demokratietheorie sei ebenso wie empirische Ansätze der Politikwissenschaft als Versuch zu verstehen, „mit dem gestalterischen, streithaften und stets unberechenbaren Charakter von Politik und Demokratie Schluss zu machen“ (ebd.). Stattdessen rücken radikaldemokratische Arbeiten Konzepte in ihr Zentrum, mit denen die Grundlosigkeit und Kontingenz des Sozialen und der Politik herausgestellt werden können.[3]

Der Kern bzw. ‚die Frage der Demokratie‘ (Lefort 1990) liegt demnach nicht in der Ausgestaltung einer gegebenen politischen Institution oder sozialen bzw. politischen Ordnung, sondern in der Möglichkeit und Notwendigkeit der wiederholten, konflikthaften Instituierung solcher Ordnungen sowie deren Symbolisierung in der Demokratie. Die radikale Demokratietheorie ist also nicht radikal, weil sie konkrete Formen der Beteiligung oder Entscheidungsfindung affirmiert. Sie ist radikal, weil sie den Blick auf die stets umstrittenen Grundlagen bzw. auf die *Wurzel* von Politik und Demokratie richtet.

---

2 Diese Perspektive ermöglicht es, politische Phänomene jenseits der etablierten Sphäre der Politik in den Blick zu nehmen. Von hier aus lässt sich dann auch nach der politischen Dimension der Inklusionspädagogik und erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung fragen.

3 Über eine solche Sichtweise lassen sich normative Setzungen problematisieren und auf die hiermit verbundenen Grenzziehungen befragen, wie sie auch im Kontext der Inklusionspädagogik beobachtet werden können.

In dieser Perspektivierung deutet sich bereits an, was im Folgenden noch weiter auszuführen sein wird: Folgt man der Argumentation einer grundlegenden Umstrittenheit des Sozialen, welche die Demokratie zu ihrer ‚Grundlage' macht, dann werden die demokratischen Werte und Normen *nicht* geeignet sein, um die Auseinandersetzungen um eine angemessene Beschulung von Schüler:innen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen zu stillen oder zu entscheiden. Vielmehr wird es das Ziel einer solchermaßen ausgerichteten Pädagogik oder Erziehungswissenschaft sein, diese Auseinandersetzungen offen zu halten (vgl. Geldner 2020: 239ff.). Mit radikalen Demokratietheorien kommt es also zu einer Verschiebung der Perspektive auf die Ambivalenzen, die mit dem demokratischen Anspruch der gleichberechtigten Teilhabe einhergehen. Von hier aus wird ‚Inklusion' – so unsere Überlegungen, die wir im Folgenden weiter auszubauen versuchen – zu einem Symbol dafür, dass der universelle Anspruch auf Teilhabe (hier: an Bildung) jeder demokratischen Gesellschaft als Problem aufgegeben ist und bleibt (vgl. hierzu auch Mayer 2017).

Nun ist es in Hinblick auf die Heterogenität der Ansätze, die unter dem Namen ‚radikale Demokratietheorie' firmieren, durchaus problematisch, von einem einheitlichen Zugang auszugehen (vgl. Comtesse et al. 2019). Aus diesem Grund wollen wir im Folgenden zwei Zugänge aufgreifen, die in gewisser Weise Gegenpole in den Debatten darstellen: Ernesto Laclaus Hegemonietheorie sowie Jacques Rancières Arbeiten zu einer Verifizierung der Gleichheit.

2.1 Der Antagonismus

Ernesto Laclaus Arbeiten zu einer radikalen Demokratie- und Hegemonietheorie können als eine demokratietheoretisch informierte Gesellschaftstheorie verstanden werden (vgl. Flügel-Martinsen 2017).[4] Als solche hat sie bereits eine Vielzahl theoretischer und empirischer Arbeiten inspiriert – nicht nur in den Politikwissenschaften (vgl. Marchart 2017), sondern eben auch im Kontext der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft (vgl. Golle et al. i.V.) sowie in den internationalen Kontexten der educational science (vgl. Szkudlarek 2013). Laclau bietet dabei eine differenzierte Antwort auf die Frage, wie es trotz einer grundsätzlichen Kontingenz des Sozialen zu gesellschaftlichen Ordnungsprozessen kommt. Gesellschaftliche Ordnungen werden vor diesem Hintergrund als diskursive, stets neu herzustellende, symbolische Ordnungen verstanden (vgl. Stäheli 2000: 33ff.).

Als ein wichtiger Bezugspunkt dieser Perspektive kann zunächst Antonio Gramscis Hegemonietheorie gelten. Mit dieser macht Ernesto Laclau gemeinsam

4 Eine zentrale Veröffentlichung des Autors entstand in gemeinsamer Arbeit mit Chantal Mouffe (2012). Im weiteren Verlauf entwickelten beide Autor:innen ihre gemeinsamen Überlegungen zu einer radikaldemokratischen Diskurs- und Hegemonietheorie jedoch in unterschiedliche Richtungen weiter. Im Folgenden beziehen wir uns insbesondere auf die theoretischen Arbeiten Ernesto Laclaus und deren demokratietheoretische Implikationen.

mit Chantal Mouffe bereits in „Hegemonie und radikale Demokratie" (Laclau/Mouffe 2012) eine postmarxistische Perspektive geltend, nach der sich gesellschaftliche Macht und politische Identitäten und Interessen eben nicht nur auf der ökonomischen Ebene herausbilden, sondern auch oder insbesondere als ein Effekt kultureller Prozesse und hegemonialer Artikulationen zu verstehen sind (vgl. ebd.: 126). Die Hegemonie einer Klasse leitet sich Gramsci, Laclau und Mouffe zu Folge also nicht aus deren Stellung im Produktionsprozess ab, sondern ist die Folge von Kämpfen um politische Deutungshoheit und den damit einhergehenden Mobilisierungen. Die relevante Ebene für eine Analyse der Gesellschaft ist demnach nicht weiter die ökonomische Basis, sondern vielmehr die symbolische Ebene der Gesellschaft.

Theoretisch zu fassen versuchen die Autor:innen solche Prozesse der Konstruktion hegemonialer Formationen unter Verweis auf die Diskurstheorie Foucaults. Diese erfährt aber zugleich eine poststrukturalistische Schärfung in Auseinandersetzung mit Derridas Arbeiten zur Dekonstruktion sowie Lacans Arbeiten zur Psychoanalyse. Zunächst weiten Laclau und Mouffe Foucaults Diskursbegriff aus und gehen davon aus, dass soziale Prozesse per se über das Konzept des Diskurses zu fassen sind. Diskurs verstehen sie als eine „aus der artikulatorischen Praxis hervorgehende strukturierte Totalität" (Laclau/Mouffe 2012: 141). Hinter dieser Totalität wird aber kein Prinzip lokalisiert, welches die Positionen und Bedeutungen der einzelnen Elemente im System vorbestimmen würde. Vielmehr entsteht die Ordnung demnach aus der Artikulation selbst. Als Artikulation wird jede Praxis verstanden, „die eine Beziehung zwischen Elementen so etabliert, daß [sic] ihre Identität als Resultat einer artikulatorischen Praxis modifiziert wird" (ebd.). Eine diskursive Struktur – oder gesellschaftliche Ordnung – und die damit verbundenen Identitäten sind also nicht determiniert oder laufen auf einen Zielpunkt hin zu, sondern werden stets durch Artikulationen hervorgebracht, aufrechterhalten und zugleich verschoben.

Die konstitutive Anfälligkeit dieser diskursiven Praxis wird deutlich, wenn man sich den Möglichkeiten politischer Artikulationen zuwendet. Da jede Bedeutung eines Elements im Diskurs seine Bedeutung nur aus der Beziehung zu einem anderen Element erhält, ist das Gleiten der Signifikanten potentiell unendlich (vgl. auch Derrida 1999). Um dennoch Bedeutung fixieren zu können, ist es nötig, so Laclau, eine temporäre Struktur zu konstruieren, die sich durch Äquivalenz, Differenz, Antagonismen und leere Signifikanten auszeichnet (vgl. Laclau 2013c). Hegemonie wird also dadurch erreicht, dass ein Diskurs etabliert wird, in dem bestimmte Elemente zueinander gleichgesetzt werden, während andere hiervon unterschieden werden. Und diese Anordnung wird durch diskursive Schließungen oder Grenzziehungen befestigt, die bestimmte Elemente aus dem Diskurs ausschließen. Gerade diese Ausschlüsse ebenso wie die Überdeterminiertheit jeder symbolischen Ordnung können dann aber wieder zu einer Herausforderung für die Stabilität derselben werden (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 133). Politisches Handeln besteht für Laclau also in der Etablierung, Infragestellung und Verschiebung

von Antagonismen. Hegemonie ist vor diesem Hintergrund weniger ein starrer Zustand, als vielmehr ein Prozess der Auseinandersetzung zwischen hegemonialen und gegenhegemonialen Artikulationen und deshalb eine stets brüchige und kontingente Relation (vgl. Flügel-Martinsen 2017).

Der Modus der Demokratie besteht ihm zufolge deshalb gerade nicht darin, auf diese Kämpfe um Deutungshoheit zu verzichten und eine universelle Ordnung zu schaffen, in der tatsächlich alle Elemente ihren Platz fänden. Symbolische, respektive gesellschaftliche Ordnungen können nur durch die skizzierten, diskursiven Mechanismen konstruiert werden, zu denen immer auch Grenzziehungen und Konflikte gehören. Auch Demokratie und demokratische Politik kann es demnach nicht ohne Hegemonie geben (vgl. Laclau 2013a: 57). Vielmehr kann Demokratie als der Streit verstanden werden, in welchem um partikulare Universalisierungen gestritten wird und diese Universalisierungen stets umstritten bleiben (vgl. Laclau 2013b).

2.2 Das Unvernehmen

Eine andere radikal-demokratische Annäherungsweise an eine differenztheoretische Artikulation sozialer Ordnung findet sich in der Perspektive Jacques Rancières. Er betont die unentscheidbare Verwobenheit politisch-ästhetischer Einsätze und stellt dergestalt die Heterogenität von Artikulationen im Sozialen in den Mittelpunkt. Seine problematisierende Beschäftigung mit Termini der Politik, der Demokratie, der Teilhabe, der Gleichheit, der Rolle der Intellektuellen oder der Ästhetik artikuliert diese als Begriffe, die sich einer eindeutigen Fixierbarkeit entziehen; um sie muss vielmehr gestritten werden. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs hat sich ein solcher Einsatz nur sporadisch situiert (vgl. Mayer et al. 2019; Sternfeld 2009). Im englischsprachigen Diskurs der educational science gab es bereits früher eine Rezeption von Rancières Narrativ des ‚unwissenden Lehrmeisters' und die für ihn zentrale Problematik der Gleichheit und Zugehörigkeit (vgl. Simons/Masschelein 2010; vgl. auch Mayer/Wittig 2020). Diese ist für die hier im Fokus stehende Fragestellung von zentraler Bedeutung.

Gleichheit ist dabei keine (essentialistische) Qualifizierungsweise eines Subjekts; vielmehr ist sie als Teil einer politischen Intervention inmitten „der Macht, des Wissens, der handelnden Körper" (Badiou 2015: 218) verortet. Sie eröffnet demnach eine Bühne, auf der der Dissens um das Anteil-Haben an einer spezifischen Ordnung ausgetragen werden kann. Wir wollen in aller Kürze auf jene Problematiken der Gleichheit und Teilhabe im Rahmen von Rancières „Unvernehmen" (2002) eingehen:

Für Rancière artikuliert sich das Moment der Gleichheit als eine Situation der ‚Begegnung' mit dem, was er ‚Polizei' nennt. Sie artikuliert sich in Konfrontation mit dieser als Kampf um das „Dasein einer gemeinsamen Bühne" (ebd.: 38).

Rancières Annahme ist dabei, dass in machtvollen sozialen Interaktionen einerseits Subjektpositionen hervorgebracht werden, die Anteil an einer ‚Aufteilung des Sinnlichen' beanspruchen können; zugleich werden damit andererseits Positionen mitgeführt, denen ein derartiger Anteil nicht zugesprochen wird. Die Logik, in der eine solche ‚Aufteilung des Sinnlichen' produziert wird, nennt Rancière *Polizei*. Sie artikuliert sich als eine „Verteilung der Plätze und der Funktionen" (ebd.: 39), als Anordnung von unterschiedlichen Subjektpositionen, die keinen gleichen Anteil an dieser so produzierten Aufteilung des Sinnlichen haben. Das Soziale durchzieht ein „Riss" (ebd.: 33), und dieser wird durch eine polizeiliche Ordnung hervorgebracht, die eine „symbolische" Aufteilung „der Körper […]" in „zwei Kategorien" vornimmt, eine Aufteilung in

> jene, die man sieht und jene, die man nicht sieht; jene, von denen es einen *Logos* – ein erinnertes Wort, eine aufzustellende Rechnung – gibt, und jene, von denen es keinen *Logos* gibt; jene, die wirklich sprechen, und jene, deren Stimme, um Freude und Leid auszudrücken, die artikulierte Stimme nachahmt. (ebd.: 34)

Das „Unmessbare des Unrechts" (ebd.: 33), das Unvernehmen, taucht dergestalt in der Artikulation einer „politische[n] Gemeinschaft als Antagonismus der Teile der Gemeinschaft" (ebd.) auf. Die demokratische Ordnung als ‚Aufteilung des Sinnlichen' operiert aber nicht über den radikalen Ausschluss antagonistischer Positionen. Die symbolische Ordnung der Demokratie hält dem Ausgeschlossenen vielmehr einen Ort der Artikulation vor und muss diesen als Teil der Gemeinschaft mitzählen (vgl. Rancière 2018: 23). Nur deshalb wird ‚Gleichheit' in der Form eines Anteil-Beanspruchens artikulierbar.

Zentral ist hierfür Rancières ästhetisch-politische Perspektive auf diese ‚Aufteilung des Sinnlichen', die er explizit an die Dimension der Sprache und an das ‚Gehört-Werden' bindet. Er erläutert seine Optik auf das Soziale im „Unvernehmen" anhand der Fabel vom Aventin, die er dabei als „Streit über die Frage nach der Sprache selbst" (Rancière 2002: 35) darstellt. Rancière schildert dies zugespitzt so:

> Die Position der unbeugsamen Patrizier ist einfach: es gibt keinen Ort, um mit den Plebejern zu diskutieren, aus dem einfachen Grund, weil diese nicht sprechen. Und sie sprechen nicht, weil sie Wesen ohne Namen sind, ohne *Logos,* das heißt ohne symbolische Einschreibung im Gemeinwesen. Sie leben ein rein individuelles Leben, das nichts überträgt, außer das Leben selbst, reduziert auf seine Reproduktionsfähigkeit. Derjenige, der ohne Namen ist, *kann* nicht sprechen. (ebd.)

Eine solche „Aufteilung des Sinnlichen", artikuliert sich als ästhetische Problematik: Wer wird als Teil einer Gemeinschaft wahrnehmbar und wer nicht? Die ‚Auf*teilung*' konstituiert sich so „im doppelten Sinne des Wortes: [als] Gemeinschaft und Trennung" (ebd.: 38), als Ausschluss und Einschluss. Jene polizeiliche Ordnung des Sichtbaren als „Verteilung und Legitimierung" (ebd.: 39) von Subjektpositionen wird somit zugleich zum Einsatzpunkt möglicher Interventionen gegen die Hervorbringung einer spezifischen ‚Aufteilung des Sinnlichen', wie am

Beispiel vom Aventin deutlich wird: Die Plebejer beanspruchen, gleichermaßen Anteil an der ‚Aufteilung des Sinnlichen' zu haben wie die Patrizier. Sie drängen darauf, ihnen *gleich zu sein*. Paradoxerweise wird ihnen dies durch eine spezifische Reaktion der Patrizier möglich. Der Senat beauftragte den Abgeordneten Menenius Agrippa damit, mit den Plebejern zu verhandeln. Er versuchte diese mit einer platonischen Parabel zu beruhigen: Betonend, dass mit ihrem Protest die entscheidenden Teile des gesellschaftlichen Körpers ihren Dienst eingestellt hätten und nicht mehr zusammenarbeiteten, suggerierte er, dass in einem Staat alle Teile kooperieren müssten, um ein funktionierendes Ganzes konstituieren zu können. Jene Ansprache beendete schließlich die Sezession. Nicht aber das inhaltlich Gesagte beruhigte die Plebejer, es war die Weise des Sprechens Menenius Agrippas: Er wandte sich nicht an Wesen, denen üblicherweise das Fehlen verständlicher Sprachfähigkeit unterstellt wird; er wandte sich an Wesen, denen er unterstellte, dass sie ihn und er sie verstehen könne (vgl. Rancière 2002: 40). Plebejisch wird „[d]iese Entscheidung" des Menenius „identisch mit der Entscheidung, wer an einer politischen Ordnung wie teilhat und wer nicht." (Leonhardt 2017: 41)

Die Problematik des Anteils der Anteillosen an der Ordnung – oder: die Frage der Gleichheit – wird durch das Sprechen zu Wesen, die für die polizeiliche Ordnung weder dazu in der Lage sind, zu sprechen, noch Sprache vernehmen können, auf singuläre Weise zur Disposition gestellt. Die polizeiliche Differenzierung „in jene, die man sieht und jene, die man nicht sieht" (Rancière 2002: 34), in jene, die über eine Sprache verfügen und deshalb dazu fähig sind, „das Rechte auszusprechen, während [die Rede] anderer nur als Lärm wahrgenommen wird" (ebd.), wird auf diese Weise neu ausgehandelt. In der Negation der ‚Aufteilung des Sinnlichen', in der Exklusion von Subjektpositionen, und in der gleichzeitigen Auflehnung gegen diese Exklusion konstituiert sich das, was Gleichheit genannt werden könnte, als dialektischer Widerspruch (Balibar 2012: 13, 19). Die Verneinung jener Behauptung, die Plebejer seien nicht-menschliche, lediglich Lärm machende und die menschliche Sprache nur imitierende Wesen, artikuliert eine Gleichheit von Plebejern und Patriziern zumindest als Negation.

2.3 Demokratie, radikal gedacht

Ausgangspunkt unserer Auseinandersetzung mit den Arbeiten Laclaus und Rancières war die Frage nach den Möglichkeiten einer Selbstverständigung einer erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung oder Inklusionspädagogik unter Verweis auf den normativen Horizont der Demokratie. Vor diesem Hintergrund gilt es nun nochmals die Demokratiebegriffe zu schärfen, welche die beiden radikaldemokratischen Theoretiker anzubieten haben, und von hier aus nach deren Potential für die erziehungswissenschaftlichen Debatten um Inklusion zu fragen.

Laclau versteht gesellschaftliche Ordnungen als diskursive Ordnungen und macht im Anschluss an dekonstruktivistische Positionierungen deren Grundlosigkeit und konstitutive Prekarität geltend. Im Anschluss an Lefort versteht er unter Demokratie diejenige Ordnung, die diese Grundlosigkeit grundsätzlich anerkennt. Sie legitimiert sich also über ihre Grundlosigkeit und nicht durch transzendentale Rahmenbedingungen oder den Rekurs auf universelle Werte (vgl. Hetzel 2004: 186). Demokratie erkenne an, „dass die Gestalt der Gesellschaft konstitutiv unbestimmt bleiben soll, dass sich niemand anmaßen soll, sie in irreversibler Weise festzulegen“ (ebd.: 205). Dies heißt aber wiederum nicht, dass Gesellschaft jenseits von Machtverhältnissen zu denken wäre. Vielmehr ist es das Spiel um Hegemonie, in dem die Grundlosigkeit der Ordnung und die Versuche der Universalisierung partikularer Ordnungen aufeinander verwiesen bleiben – und das so zu einem dauerhaften Konflikt um diese Ordnungen führt.

Für Ranciére dagegen keimt das, was er Demokratie nennt, u.a. mit dem Moment der (negativen) Gleichheit auf. Sie ist der ‚Riss', die „singuläre[.] Unterbrechung" jener polizeilichen „Ordnung der Verteilung der Körper in der Gemeinschaft". Sie ‚stört' „das gute Funktionieren dieser Ordnung durch ein singuläres Dispositiv der Subjektivierung" (Rancière 2002: 108f.). Und so kommt Rancière zu dem Schluss, dass Demokratie gerade mit dem Mitführen und Miteinbeziehen von Subjektpositionen einhergeht, „die nicht mit den Teilen des Staates oder der Gesellschaft übereinstimmen“; es geht gerade darum, diese ortlosen „schwebenden Subjekte“ (ebd.: 108) mitdenken zu müssen, womit aber einhergeht, dass ein „anarchische[s] Prinzip“ (Rancière 2005: 13) konstitutiv in die demokratische Ordnung eingeschrieben ist. Demokratie ist der Versuch der Beherrschung der „Unordnung" (ebd.: 15), die Bemühung, die Körper, die keine natürliche Anordnung haben, dennoch zu ordnen; sie ist das Experiment, Subjektpositionen, die keine naturgegebene soziale Aufteilung besitzen, dennoch in eine Ordnung zu bringen, sie ist die „Herrschaft des Exzesses" (ebd.).

Bei allen Differenzen zwischen den beiden Zugängen im Detail wird dennoch deutlich, dass hier ‚Demokratie‘ nicht an die Etablierung bestimmter Institutionen oder an die Verteilung von als gegeben erachteten Ressourcen oder gesellschaftlichen Positionen zu verstehen ist. Demokratie ist vielmehr an die Praxen der Infragestellung gegebener Ordnungen gekoppelt – und damit an den Streit darum, was überhaupt zum Gegenstand der gemeinsamen Angelegenheiten werden kann. Insofern eine solche Infragestellung deshalb möglich wird, weil in die demokratischen Werte und Normen Paradoxien und Widersprüche eingelassen sind, die diesen Streit immer wieder provozieren (vgl. hierzu auch Balibar 2012), kann eine Betonung der Kontingenz und Grundlosigkeit des Sozialen durchaus als eine normative Perspektive *für* Demokratie verstanden werden. Allerdings handelt es sich hier um einen „negativen Universalismus“ (Hetzel 2017: 48), aus dem sich keine Schlussfolgerungen für eine konkrete Gestaltung dieser gemeinsamen Angelegenheiten ableiten ließe.

3 Radikaldemokratische Perspektiven auf das Projekt einer inklusiven Pädagogik

Die oben skizzierte Perspektive auf Demokratie bzw. demokratische Praxen scheint nun zunächst anschlussfähig an integrations- und inklusionspädagogische Diskurse, wo sich diese an institutionalisiert separierenden, segregierenden und diskriminierenden Bildungsangeboten abarbeiten, um an einer Demokratisierung des Bildungssystems mitzuwirken (vgl. z.B. Feuser 1995; Muth 2009). Gleichzeitig ist sie möglicherweise dort ein kritisches Korrektiv, wo Vorstellungen einer positiven Begründbarkeit von inklusiver Pädagogik zu einer Harmonisierung vermeintlich demokratischer Gemeinschaften neigen. Eine solche Gefahr wurde für die Inklusionspädagogik allgemein (vgl. z.B. Dannenbeck 2012), insbesondere aber auch in Hinblick auf Prengels Pädagogik der Vielfalt und die hieran anschließenden Arbeiten zu einer egalitären Differenz problematisiert (vgl. z.B. Hazibar/Mecheril 2013). Prengel betont hingegen selbst, dass das Verhältnis von Gleichheit und Differenz je situationsspezifisch auszuhandeln sei (vgl. Prengel 2006: 184) – was zumindest als Hinweis für eine Sensibilität für die Umstrittenheit pädagogischer Ordnungen gelesen werden kann. Und in neueren Arbeiten hat sie auch explizit auf Theorien der radikalen Demokratie verwiesen (vgl. Prengel 2011, 2014). Diese hat sie u.E. jedoch nicht ausreichend systematisch berücksichtigt. Insofern können die folgenden Überlegungen als Versuch gelesen werden, mit den radikaldemokratischen Theorien an eine demokratietheoretische Tradition der Inklusionspädagogik anzuschließen und diese zugleich zu vertiefen.

In einem Aufsatz von 2014 verknüpft Prengel die Idee der ‚egalitären Differenz' als ‚gleiche Freiheit' explizit mit den demokratischen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität:

> Menschenrechtliche Freiheit und Gleichheit kumulieren im Prinzip der Menschenwürde und sind nicht zu trennen von menschenrechtlicher Brüderlichkeit, oder besser Geschwisterlichkeit, also: Solidarität. Daraus folgt: Differenz steht nicht im Widerspruch zu Gleichheit, sondern bringt die gleiche Freiheit aller verschieden zu leben Wünschenden auf den Begriff. (Prengel 2014: 55)

Das Recht auf Gleichheit sowie das Recht auf Freiheit stünden also in einem „unauflöslichen Zusammenhang" (ebd.), der sich darin zeige, „dass jedem Menschen sein individueller Eigensinn gleichermaßen zugestanden" (ebd.) werde: „Eine solche egalitäre und freiheitliche Konzeption von Heterogenität" habe dann auch „das Potenzial, die biografisch und historisch veränderliche Pluralität von individuellen und kollektiven Lebensweisen zu fassen, ohne sie zu essentialisieren" (ebd.). Hieraus folgt für Prengel die Möglichkeit der demokratietheoretischen – oder spezifischer: menschenrechtlichen – Fundierung ihrer Pädagogik der Vielfalt, die letztlich eine „Option für Differenz" und „gegen Hegemonie" (Prengel 2006: 183) sei.

Vor dem Hintergrund der Positionierungen *Laclaus* ist nun zunächst Prengels Diagnose zuzustimmen, dass die Konstruktion eines Diskurses durch Äquivalenz und Differenz eine Essentialisierung von Identität verunmöglicht. Dies ist aber nicht als eine normative Perspektive gegen Hegemonie an sich zu verstehen. Folgt man Laclau, organisiert sich das Soziale in demokratischen Diskursen stets um Konstruktionen von Äquivalenzen, Differenzen und Antagonismen – also dem Spiel um Hegemonie. Gerade deshalb bleiben soziale Ordnungen und damit verbundene Subjektpositionen stets unsicher und prekär – und damit anfällig für gegenhegemoniale Einsätze. Die (Un-)Möglichkeit einer Essentialisierung liegt also *im* Spiel von Hegemonie und damit von hegemonialen und gegenhegemonialen Artikulationen begründet. Der Versuch, eine auf Hegemonie verzichtende Position zu artikulieren, wäre mit Laclau deshalb geradezu als undemokratisch zu qualifizieren. Ideen einer ‚*anti*hegemonialen' Pädagogik liefern sich vor diesem Hintergrund immer schon totalitären Phantasmen der Schließung des sozialen Raums aus. Stattdessen ließe sich geltend machen, dass die stets brüchigen Konstruktionen von Äquivalenz und Differenz den Ausgangspunkt einer gegen-hegemonialen Pädagogik bilden könnten. Gegenhegemonial meint in diesem Sinne kein Suspendieren des Kampfes um Hegemonie (vgl. Marchart 2007: 118); sie meint vielmehr das aktive Eintreten in die antagonistische Auseinandersetzung und das Spiel um Hegemonie, weil es jenseits dieses Spiels keinen Grund des eigenen Handelns gibt (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 238). Gerade weil diese Auseinandersetzung aber nur unter der ‚Behauptung' eines Grundes geführt werden kann, wäre eine demokratische Pädagogik als *gegen*hegemoniale und nicht als *anti*hegemoniale Position zu denken. Ausgangspunkt hierfür wäre die Analyse der jeweils hegemonialen pädagogischen Ordnungen – auch der selbst präferierten, die sich mit dem Begriff der Inklusion verbinden.

Genau hier zeigen sich für uns die Stärken der *Rancièreschen* Überlegungen zur Demokratie für eine Demokratisierung der Inklusionspädagogik. Wenn Prengel die Zusicherung individueller Freiheit und Gleichheit betont, und diese als in den Menschenrechten begründet versteht, so ergeben sich mit Rancière spezifische Fragen an einen solchen (gegen-)hegemonialen Einsatz. Oder anders formuliert: Fragen, die im Diskurs bereits ihren Ort haben, lassen sich hierdurch auf eine spezifische Art und Weise reartikulieren und verschieben. Denn wie soll der Gebrauch der Freiheit und Gleichheit von außerhalb der Ordnung stehenden Personen nachvollzogen werden, wenn die gegebene Aufteilung des Sinnlichen die Artikulationen derselben nicht als ‚Sprache', sondern lediglich als ‚Lärm' wahrnehmbar werden lässt? Wenn Pädagog:innen – als Angehörige der Aufteilung des Sinnlichen oder als Subjekte, die der Sprache des Logos mächtig sind – für die Gleich-Freiheit von Menschen eintreten, denen diese Fähigkeit abgesprochen wird, bestätigt das nicht gerade die Unfreiheit und damit auch die Differenz zur Aufteilung des Sinnlichen? Inwiefern manifestiert ein Repräsentationsverhältnis des ‚Füreinander-Sprechens' (vgl. Martinez Mateo 2019) also die Reproduktion jener Aufteilung des Sinnlichen?

Diese repräsentationskritischen Fragen sind nun aber gerade nicht als eine Absage an menschenrechtliche Politiken zu verstehen. Vielmehr verschiebt Rancière die Perspektive mit der Frage ‚Wer ist das Subjekt der Menschenrechte?' (vgl. Rancière 2011) auf die Artikulationsräume, welche die Menschenrechte eröffnen – nicht für die bereits der Aufteilung zugehörigen Subjekte, sondern für diejenigen, die sich die Menschenrechte zu eigen machen, um darauf hinzuweisen, dass sie die zur Diskussion stehenden Rechte nicht besitzen und damit paradoxerweise zugleich unter Beweis stellen, dass sie dennoch dazu in der Lage sind, einen Anspruch darauf zu artikulieren (vgl. ebd.: 481). Dies verunmöglicht aber die Fixierung auf einen spezifischen, pädagogischen Adressat:innenkreis, weil sich nicht abschließend bestimmen lässt und stets umstritten bleibt, wer als Teil der Aufteilung des Sinnlichen anzusehen ist.[5] Für eine solchermaßen menschenrechtlich de-/legitimierte Pädagogik scheint Inklusion dann zu einem Terminus zu werden, der gerade die Paradoxien der Aufteilung des Sinnlichen aufzeigt und der Pädagogik einen demokratischen Experimentalismus abverlangen würde, weil eben nicht letztgültig zu klären sein wird, wann eine pädagogische Ordnung ‚inklusiv' oder ‚demokratisch' ist.

4 Ausblick: Experimentelles Denken im Horizont von Gleichheit und Differenz

Radikaldemokratische Arbeiten verbinden mit dem Demokratiebegriff die Anerkennung der Kontingenz und Grundlosigkeit sozialer Ordnungen. Dies ist nun nicht gleichbedeutend mit der Aussage, es gäbe solche Ordnungen oder Ordnungsversuche nicht. Auch werden gesellschaftliche Machtverhältnisse sowie die hieraus resultierenden Möglichkeiten der individuellen Verwirklichung gesellschaftlicher Ansprüche keinesfalls negiert. Vielmehr wird hier betont, dass es für diese Ordnungen keinen *letztgültigen Grund* gibt (vgl. Marchart 2013).[6] Zentrale Konzepte der politischen Theorie – die auch eine Relevanz in Hinblick auf die Legitimation inklusionsorientierter Pädagogiken haben – erhalten damit einen

5 Dies kann als Argument für eine spezifische Lesart eines ‚weiten Inklusionsbegriffs' verstanden werden. Wie ein solcher vor dem Hintergrund radikaldemokratischer Positionierungen zu fassen wäre, kann hier leider nicht weiter ausgeführt werden. Deutlich sollte aber geworden sein, dass der Fokus gerade auf dem Streit um die Frage liegen würde, welche Kategorien in welchem Verhältnis zueinander hier zu berücksichtigen wären.

6 In Hinblick auf Laclau wurde dies deutlich in der Erläuterung des Konzepts der (Gegen-) Hegemonie, mit dem gerade kein Verzicht auf Hegemonie an sich verbunden ist. Rancière spricht deshalb auch von An-Archie. *Archē* ist hier im Sinne einer Vorstellung eines letzten Grundes für die Einteilung in Herrschende und Beherrschte zu verstehen (vgl. Rancière 2018: 13, 15). Das Fehlen der *Archē* - also An-Archie - beschreibt demnach nicht das Fehlen einer sozialen Ordnung, sondern das Fehlen einer Letzt-Begründung der Ordnungen und damit deren Kontingenz (vgl. Rancière 2002: 28).

ambivalenten Status. Inklusion, Partizipation und Teilhabe sind demnach zugleich gebunden an universalistische Vorstellungen und können nur im Kontext partikularer Ordnungen realisiert werden. Gerade deshalb erlauben sie keine letztgültige Begründung einer sozialen oder pädagogischen Ordnung. Sie schreiben in diese vielmehr Brüche und Konflikte ein, weil ihre Realisierung umstritten und befragbar bleibt. Einer radikaldemokratischen Perspektive eignet also ein ‚negativer Universalismus' (Hetzel 2017: 48), mit dem eine (Inklusions-)Pädagogik auf den „Kontext der Regulierungen, Distributionen und Besetzungen des sozialen Raums" (Mayer 2017: 65) und damit auf die „hegemonialen Logiken und Antagonismen gesellschaftlicher Bedingungen, Verteilungsvorgänge und Ansprüche" (ebd.: 66) verwiesen wäre *und* mit diesen stets konfrontierte. Die von uns vorgeschlagene Selbstverständigung einer (Inklusions-)Pädagogik unter Verweis auf die demokratischen Normen der Freiheit, Gleichheit und Solidarität mündet deshalb nicht in einer Klärung und Absicherung des eigenen Einsatzes in dem Sinne, dass hier ein klares Konzept erarbeitet werden könnte, wie (oder für wen) der universalistische Anspruch auf Bildung zu realisieren wäre. Eine radikaldemokratische Perspektive, wie wir sie skizziert haben, verwehrt sich der Möglichkeit, eine (Inklusions-)Pädagogik positiv-normativ zu fundieren. Sie geht von der Annahme einer Grundlosigkeit und Kontingenz des Sozialen aus, die sich in den Paradoxien der demokratischen Werte und Normen widerspiegelt. Zugleich eröffnet sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob (und besonders wie) eine solche nicht positiv-normativ fundierende, (inklusions-)pädagogische Positionierung möglich werden kann.

Wolfgang Meseth (2021) betont aus systemtheoretischer Perspektive, dass sich eine forscherische Reflexion auf das, was sich im System der Erziehungswissenschaft als Inklusion artikuliert, selbst durch eine notwendige Referenz auf spezifische Normen kennzeichnet, die sich innerhalb des Wissenschaftssystems in Weisen theoretischer Positionen hervorbringen: „Theorien und Methoden normieren die Praxis der Forschung. Sie liefern Beurteilungskriterien, um entscheiden zu können, ob ein bestimmtes Wissen als wahres/nicht-wahres Wissen attribuiert und als wissenschaftliches Wissens konfirmiert wird" (ebd.: 28). Für die hier zur Diskussion stehenden Forschungen problematisiert Markus Dederich (2021: 175) zugleich die Begrenztheit möglicher Kritiken am Inklusionsbegriff sowie die Unmöglichkeit einer grundsätzlichen (theoretischen) Infragestellung derselben: „Man kann nicht nicht für Inklusion sein. Dies verbietet sich angesichts der Verankerung der Inklusion in den Menschenrechten." Dergestalt sind die ‚Beurteilungskriterien', vor deren Hintergrund sich zum Gegenstand der Inklusion reflexiv verhalten wird, selbst in spezifische hegemoniale Verhältnisse verstrickt. Nur in Relation zu diesen kann sich kritisch verhalten werden. Zugleich führten sie hier aber dazu, dass die „Idee der Inklusion selbst nicht zum Gegenstand der Kritik werden kann, denn eine solche Kritik ginge mit einer Infragestellung der unverbrüchlichen Verbindlichkeit der Menschenrechte [einher]" (ebd.). Diesbezüglich ende die Kritik innerhalb (inklusions-)pädagogischer Forschung oftmals

als „Kritik an der fehlenden Professionalität von Lehrpersonen, den bildungspolitischen Voraussetzungen und organisatorischen Rahmenbedingungen“ (Meseth 2021: 30).

Folgt man den radikaldemokratischen Theorieangeboten, wie wir sie in diesem Aufsatz diskutiert haben, müssen bzw. können die demokratischen Normen aber gerade nicht in einer Absicherung oder Selbstvergewisserung dessen münden, was Inklusion ‚wirklich‘ sein soll. Vielmehr liegt ihr Potential darin, Handlungsspielräume zu eröffnen, gerade weil sich aus ihnen und aus den mit ihnen einhergehenden Paradoxien keine konkreten Handlungsempfehlungen oder Konzepte *ableiten* lassen (vgl. Laclau 1999). In einer solchen Perspektive wäre es z.B. die für (inklusions-)pädagogische Arbeiten so zentrale, paradoxale Figur von Gleichheit und Differenz, die gerade nicht dialektisch aufzulösen ist, sondern in dem in ihr angelegten Spannungsverhältnis erst den Raum eröffnet, in welchem Vorstellungen von pädagogischen Adressat:innen, angemessenem pädagogischen Handeln, Institutionalisierungen pädagogischer Ansprüche und noch von Konzepten von (Inklusions-) Forschungen u.v.m. immer wieder aufs Neue verhandelbar werden. Von hier aus scheint es schlicht unmöglich, sich jenseits machtvoller Fixierungen (inklusions)pädagogisch zu positionieren – und gleichzeitig bleibt jede Positionierung in sich problematisch und befragbar.

Vor diesem Hintergrund wird es nun zuletzt denkbar, nach der Möglichkeit eines (radikal-) demokratischen Modus (inklusions-)pädagogischen Handelns und dessen Begründung jenseits einfacher normativer Schließungen zu fragen.

Ein erster Begriff, der uns hier aufschlussreich erscheint und der in Laclaus Arbeiten selbst immer wieder aufscheint, ist derjenige des *Spiels*. So ist es denkbar, mit den notwendigen Referenzen auf spezifische Bezugspunkte des (inklusionspädagogischen) Diskurses zu spielen. Ein solches „Spiel der Hegemonie“ (Laclau/Mouffe 2012: 238) beinhaltete ein radikales „(affective) investment in an object (which is what we call hegemony)“ (Laclau in Glynos/Stavrakakis 2010: 237), das mit der (glaubenden) Verifikation an die partikulare Füllung oder Universalisierung eines ‚leeren Signifikanten‘ einhergeht. Es sind dies Einsätze in ein Spiel, das „sich nicht auf die dogmatische Annahme einer ‚Essenz des Gesellschaftlichen‘ stützt, sondern im Gegenteil auf die Behauptung der Kontingenz und Ambiguität jedes ‚Wesens‘ und auf den konstitutiven Charakter der sozialen Spaltung und des Antagonismus“ (Laclau/Mouffe 2012: 238). Die nicht-normative Be-Gründung des Sozialen artikuliert sich damit als eine rhetorische „Behauptung eines ‚Grundes‘, der nur weiterlebt, indem er seinen grundlegenden Charakter negiert“ (ebd.), der aber zugleich rhetorisch um eine affektive Investition in ihn wirbt. „Jede Positivität“ würde in einem solchen ‚Spiel der Hegemonie‘ „metaphorisch“ (ebd.: 166); sie würde zu einer „Metapher“, die die „partielle und

prekäre Objektivität" in der performativen Verifikation zugleich überbrückt als auch als „Zerspaltung […] enthüllt" (ebd.: 165).[7]

Eine weitere soziale Praxis, in der mit unterschiedlichen Universalisierungen und deren Infragestellungen versuchend umgegangen werden kann, verbindet sich mit dem Begriff des *Experiments*. Unter Experiment verstehen wir dabei nicht nur die hegemoniale Artikulation des naturwissenschaftlichen Experiments (die sich erst mit Francis Bacons ‚wissenschaftlicher Methode' im 17. Jahrhundert durchgesetzt hat), sondern vielmehr eine Artikulationsweise, die sich eröffnet, wenn man diesen Terminus etymologisch fasst (vgl. Berg 2019: 84): Er rührt vom lateinischen ‚experimentum' her – das in Erfahrung gebrachte. So verstanden adressiert der Begriff „ein in den Praxen verschiedener Künste und Wissensbereiche gängiges Verfahren" (ebd.: 83), das an die Intervention als „entscheidende Aktivität" (ebd.: 86) gebunden ist und auf ein Handeln „am Rand der eigenen Möglichkeiten" (Ahrens 2011: 59) verweist.

Folgt man den politiktheoretischen Überlegungen von Rahel Süß (vgl. Süß 2020: 36ff.), kann ein solches Experimentieren in Hinblick auf die Demokratie zweierlei Formen annehmen – zum einen als ein Experiment *mit* demokratischen Praxen und Institutionen und zum anderen als ein Experiment mit der Demokratie selbst: Deliberative Experimente innerhalb der Demokratie, wie bspw. aktuelle Versuche, das Repräsentationssystem durch die Bildung von Bürgerräten zu stärken, verkünden ihr zu Folge „die Zuversicht, dass durch den Austausch von Argumenten gesellschaftliche Konflikte versöhnt und ein rationaler und moralischer Konsens hervorgebracht werden kann" (ebd.: 38). Solche Vorstellungen des (rationalen) Konsens verhinderten jedoch gerade, dass Konflikte und Kontingenz sichtbar und Demokratie damit erfahrbar werde. Die Fokussierung auf gesellschaftlichen Konsens laufe deshalb Gefahr, zu einem „der großen blinden Flecken der demokratischen Erneuerung" (ebd.: 47) zu werden (vgl. hierzu auch die Kritiken an Vorstellungen des Konsens bei Lefort 1990; Rancière 2011). Experimente *mit* der Demokratie versuchen hingegen, die antagonistische Nicht-Fixierbarkeit des Sozialen ernst zu nehmen. Soziale Protestbewegungen wie *Black Lives Matter*, *#MeToo*, *Fridays For Future* u.a. unterstreichen die untilgbare Konflikthaftigkeit des Sozialen, indem sie einen ‚Anteil der Anteillosen' artikulieren. Es geht hier weniger darum, „die Weisheit der vielen freizulegen" (Süß 2020: 50) als darum, über politische Interventionen und „zivilen Ungehorsam" (ebd.: 51) auf den Ausschluss spezifischer Subjektpositionen aus der Aufteilung des Sinnlichen zu verweisen – ohne damit zugleich auf ein letztgültiges Wissen um eine gerechtere

7 Eine solche Qualifizierung politischen wie (inklusions-)pädagogischen Handelns als Spiel erforderte u.E. eine tiefergehende spieltheoretische Auseinandersetzung, wie sie hier nicht geleistet werden kann. Bührmann (2012: 46) beschreibt die Praxis des Spiels als das Ernstnehmens eines Als-Ob, das man im Anschluss an Laclau auch als eine affektive Investition in die Behauptung einer Be-Gründung verstehen könnte. Zur Relationierung von Spiel und radikaler Demokratie bei Laclau s. Wittig (2018).

soziale Ordnung zurückgreifen zu können. Es handelt sich hierbei also um Versuche, die die unterschiedlichen Be-Gründungen und Fixierungen als ‚Ensemble' möglicher Signifikanten-Relationen herausfordern und testen (vgl. Berg 2019: 87), um in Erfahrung zu bringen, was es heißt, die Grenzen des (vermeintlich alternativlos) Denkbaren in Frage zu stellen. Eben dies führt den Experimentbegriff in die Nähe des Konzepts der (radikalen) Demokratie. Weil Demokratie und die mit ihr zusammenhängenden Konzepte der Inklusion, Partizipation und Teilhabe nicht in letzten Gründen (wie z.B. den Menschenrechten) fixiert werden können (und sie doch an vielen Stellen hegemonial und scheinbar unhintergehbar fixiert sind), bedarf es eines experimentellen Umgangs mit der Frage, was Demokratie – und demnach auch eine an den Werten der Demokratie orientierte Inklusionspädagogik – sein kann.

Nun gibt es gute Gründe dafür, (inklusions-)pädagogisches nicht mit aktivistischem Handeln zu verwechseln (vgl. Boger 2018). Was sich in den Beispielen jedoch erneut andeutet, ist die (Un-) Möglichkeit der letztgültigen Legitimation des einen wie des anderen unter Verweis auf den Begriff der Demokratie – sowie die Verstrickungen von beidem in das Spiel um Hegemonie und das damit verbundene Angewiesensein auf das Experimentieren mit vorläufigen Begründungen. Dies irritiert dann aber selbst noch die Unterscheidung von Inklusionspädagogik und erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung – zumindest dort, wo diese auf die Möglichkeit einer Unterscheidung zwischen pädagogisch-praktischen (und damit hegemonialen) Einsätzen einerseits und deren wissenschaftlichen (vermeintlich nicht-hegemonialen) Analyse andererseits verweist. Denn hier eröffnet der Demokratiebegriff ein „Spannungsfeld eines deskriptiv-analytischen Anspruchs einerseits und normativen Bezügen andererseits" (s. CfP der Tagung), welches das Experimentieren mit unterschiedlichen (inklusions-)pädagogischen *und* wissenschaftlichen Einsätzen erst legitimiert.

Literatur

Ahrens, Sönke (2011): Experiment und Exploration. Pädagogik. Bielefeld: Transcript.

Badiou, Alain (2015): Das Abenteuer der französischen Philosophie seit den 1960ern. Wien: Passagen.

Balibar, Étienne (2012): Gleichfreiheit. Politische Essays. Berlin: Suhrkamp.

Berg, Gunhild (2019): Experimentieren, Probieren, Versuchen. Experimentelle Praktiken in Wissenschaften, Technik und Literatur. In: Marguin, S./Rabe, H./Schäffner, W./Schmidgall, F. (Hrsg.): Experimentieren. Einblicke in Praktiken und Versuchsaufbauten zwischen Wissenschaft und Gestaltung. Bielefeld: Transcript, S. 81-92.

Boger, Mai-Anh (2018): Das Politische und die Politik der Inklusionsforschung. In: Walm, M./Häcker, T. H./Radisch, F./Krüger, A. (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-75.

Buchstein, Hubertus (2011): Demokratie. In: Göhler, G./Iser, M./Kerner, I. (Hrsg.): Politische Theorie. 25 umkämpfte Begriffe zur Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 46-62.
Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (2017): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung – eine Einleitung. In: Budde, J./Dlugosch, A./Sturm, T. (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien - Handlungsfelder - empirische Zugänge. Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 5. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 11-19.
Bührmann, Mario (2012): Riskante Zwischenräume? Überlegungen zum Konzept des Spiels bei Johan Huizinga und Victor Turner. In: Strätling, R. (Hrsg.): Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis. Bielefeld: Transcript, S. 39-58.
Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (2019): Demokratie. In: Dies. (Hrsg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp, S. 457-483.
Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Dannenbeck, Clemens (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: Rathgeb, K. (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: Springer VS, S. 55-67.
Dederich, Markus (2021): Inklusion, Normativität und Kritik. In: Fritzsche, B./Köpfer, A./Wagner-Willi, M./Böhmer, A./Nitschmann, H./Lietzmann, C./Weitkämper, F. (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 165-180.
Deppe-Wolfinger, Helga (1990): Zur Geschichte integrativer Klassen und Schulen. In: Deppe-Wolfinger, H./Prengel, A./Reiser, H. (Hrsg.): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland; 1976 - 1988. München: DJI Verlag, S. 11-26.
Derrida, Jacques (1999): Die différance. In: Derrida, J. (Hrsg.): Randgänge der Philosophie. 2. Aufl. Wien: Passagen, S. 29-52.
Felder, Franziska (2012): Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Flügel-Martinsen, Oliver (2017): Die Kontingenz der demokratischen Gesellschaft. Zum demokratietheoretischen Gehalt Ernesto Laclaus Hegemonietheorie. In: Marchart, O. (Hrsg.): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wiesbaden: Springer, S. 13-31.
Flügel-Martinsen, Oliver (2020): Radikale Demokratietheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
Geldner, Jens (2018): Das Versprechen der Inklusion. Gesellschaftskritische Potentiale von Inklusionsforschung im Anschluss an hegemonietheoretische Positionen. In: Feyerer, E./Prammer, W./Prammer-Semmler, E./Kladnik, C./Leibetseder, M./Wimberger, R. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 150-156.

Geldner, Jens (2020): Inklusion, das Politische und die Gesellschaft. Zur Aktualisierung des demokratischen Versprechens in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Transcript.

Glynos, Jason/Stavrakakis, Yannis (2010): Politics and the unconscious – An interview with Ernesto Laclau. In: Subjectivity 3, 3, S. 231-244.

Golle, Julia/Mayer, Ralf/Wittig, Steffen (Hrsg.) (i.V.): Ernesto Laclau. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.

Hazibar, Kerstin/Mecheril, Paul (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion 2013, 1.

Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (Hrsg.) (2006): Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld: Transcript.

Hershkovich, Meital/Simon, Jaqueline/Simon, Toni (2017): Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In: Kruschel, R. (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161-172.

Hetzel, Andreas (2004): Demokratie ohne Grund. Ernesto Laclaus Transformation der Politischen Theorie. In: Flügel-Martinsen, O. (Hrsg.): Die Rückkehr des Politischen. Demokratietheorien heute. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 185-210.

Hetzel, Andreas (2017): Eine Politik der Dislokation. Laclaus verallgemeinerte Rhetorik. In: Marchart, O. (Hrsg.): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wiesbaden: Springer, S. 33-56.

Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft.

Hinz, Andreas/Kinne, Tanja/Kruschel, Robert/Winter, Stephanie (Hrsg.) (2016): Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hoffmann, Thomas (2020): Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung oder: was leere Signifikanten mit egalitärer Differenz und Inklusion zu tun haben. In: Dietze, T./Gloystein, D./Moser, V./Piezunka, A./Röbenack, L./Schäfer, L./Wachtel, G./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion - Partizipation - Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-71.

Kleinschmidt, Malte (2017): Inclusive Citicenship als Forschungsperspektive: Vom Denken in Spannungsverhältnissen. Impulse für einen herrschaftskritischen und hegemonietheoretisch fundierten Begriff von Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 12, 3.

Laclau, Ernesto (1999): Dekonstruktion, Pragmatismus, Hegemonie. In: Mouffe, C. (Hrsg.): Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft. Wien: Passagen, S. 111-153.

Laclau, Ernesto (2013a): Identität und Hegemonie: Die Rolle der Universalität in der Konstitution von politischen Logiken. In: Butler, J./Laclau, E./Žižek, S. (Hrsg.): Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken. Wien: Turia und Kant, S. 57-111.

Laclau, Ernesto (2013b): Universalität konstruieren. In: Butler, J./Laclau, E./Žižek, S. (Hrsg.): Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken. Wien: Turia und Kant, S. 349-379.

Laclau, Ernesto (2013c): Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In: Laclau, E. (Hrsg.): Emanzipation und Differenz. Wien: Turia und Kant, S. 65-78.

Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2012): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. 4. Aufl. Passagen Philosophie. Wien: Passagen.

Lefort, Claude (1990): Die Frage der Demokratie. In: Rödel, U. (Hrsg.): Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 281-297.

Leonhardt, Christian (2017): Zwei Namen des Ausnahmezustandes. In: Lemke, M. (Hrsg.): Ausnahmezustand. Theoriegeschichte – Anwendungen – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-56.

Linden, Markus/Thaa, Winfried (Hrsg.) (2011): Krise und Reform politischer Repräsentation. Baden-Baden: Nomos.

Marchart, Oliver (2007): Eine demokratische Gegenhegemonie. Zur neo-gramscianischen Demokratietheorie bei Laclau und Mouffe. In: Buckel, S./Fischer-Lescano, A. (Hrsg.): Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis. Baden-Baden: Nomos, S. 104-119.

Marchart, Oliver (2013): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

Marchart, Oliver (2017): Die Diskursanalyse der Essex School. Modell und Methode. In: Marchart, O. (Hrsg.): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wiesbaden: Springer, S. 57-80.

Martinez Mateo, Marina (2019): Füreinander Sprechen. Zu einer feministischen Theorie der Repräsentation. In: Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaften 47, 3, S. 331-353.

Mayer, Ralf (2017): Teilhabe und Teilung. In: Miethe, I./Tervooren, A./Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-85.

Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (2019): Jacques Rancière – Zum Anfang. In: Dies.: Jacques Rancière – Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 1-44

Mayer, Ralf/Wittig, Steffen (2020): Gleichheit und Artikulation. In: Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane: Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien. Weinheim/Basel: BeltzJuventa, S. 123-141

Meseth, Wolfgang (2021): Inklusion und Normativität – Anmerkungen Zu einigen Reflexionsproblemen Erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In: Fritzsche, B./Köpfer, A./Wagner-Willi, M./Böhmer, A./Nitschmann, H./Lietzmann, C./Weitkämper, F. (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 19-36.

Muth, Jakob (2009): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 38-45.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Prengel, Annedore (2011): Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung - Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In: Ludwig, L. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Budrich, 83-94.

Prengel, Annedore (2014): Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In: Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 45-67.

Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.

Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rancière, Jacques (2005): Der Hass der Demokratie. Berlin: August Verlag.

Rancière, Jacques (2011): Wer ist das Subjekt der Menschenrechte? In: Menke, C./Raimondi, F. (Hrsg.): Die Revolution der Menschenrechte. Grundlegende Texte zu einem neuen Begriff des Politischen. Berlin: Suhrkamp, S. 474-490.

Rancière, Jacques (2018): Zehn Thesen zur Politik. Wien: Passagen.

Reiser, Helmut/Klein, Gabriele/Kreie, Gisela/Kron, Maria (1986): Integration als Prozeß. Teil 1. In: Sonderpädagogik 16, 3, S. 115-122.

Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz. Paderborn: Schöningh.

Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim: Juventa.

Simons, Marten/Masschelein, Jan (2010): Hatred of Democracy…and of the Public Role of Education? Introduction to the Special Issue on Jacques Rancière. In: Educational Philosophy and Theory 42, 5-6, p. 509-522.

Stäheli, Urs (2000): Poststrukturalistische Soziologien. Bielefeld: Transcript.

Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia und Kant.

Stojanov, Krasimir (2019): Inklusion als Imperativ von (Bildungs-)Gerechtigkeit. In: Zeitschrift für Inklusion, 2.

Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2018): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Süß, Rahel Sophia (2020): Demokratie und Zukunft. Was auf dem Spiel steht. Wien, Hamburg: Edition Konturen.

Szkudlarek, Tomasz (2013): Education and the Political. New Theoretical Articulations. Comparative and International Education. Rotterdam: Sense Publishers.

Tervooren, Anja (2020): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Budde, J./Dlugosch, A./Herzmann, P./Rosen, L./Panagiotopoulou, J. A./Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen, Berlin: Barbara Budrich, S. 97-114.

Wittig, Steffen (2018): Die Ludifizierung des Sozialen. Differenztheoretische Bruchstücke des Als-Ob. Paderborn: Schöningh.

Zenke, Christian Timo (2022): Die Schule als inklusive "Demokratie im Kleinen"? Zum Verhältnis von inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: Zeitschrift für Inklusion. Heft 3. online verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/674.

Ziemen, Kerstin (Hrsg.) (2017): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Janine Fißmer, Lisa Rosen und Fenna tom Dieck

Freiwilligenarbeit in der Flucht*Migrationsgesellschaft: Macht als zentraler erziehungswissenschaftlicher Begriff in der Rekonstruktion studentischer Erfahrungen

1 Einleitung

Während des „kurzen Sommer[s] der Willkommenskultur" (Behrensen/Westphal 2019: 3) bzw. der „Barmherzigkeit" (Mecheril 2020) hat sich Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten in Deutschland zu einem „Massenphänomen" (Karakayali 2018: 5) entwickelt. Einerseits wird ihr Inklusionspotenzial zugeschrieben (vgl. Rust 2019; grundsätzlich zur Freiwilligenarbeit und sozialer Inklusion siehe Hilse-Carstensen et al. 2019), andererseits werden verschiedene Problemlagen wie das Spannungsverhältnis von zivilgesellschaftlicher vs. staatlicher Verantwortung sowie von Mitleid, Paternalismus vs. Solidarität herausgearbeitet (vgl. Castro Varela /Heinemann 2016). Darauf aufbauend und ausgehend von Theorielinien, die Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft ohnehin als durch Paradoxien und Widersprüche gekennzeichnet verstehen (vgl. etwa Mecheril 2016), führten wir in Kooperation mit einer sogenannten Ehrenamtsagentur bereits sechsfach ein Seminar durch, in dem Studierende der Erziehungswissenschaft Freiwilligenarbeit praktisch durch „Ankommenspatenschaften" (Witte 2018: 27) mit Geflüchteten erkunden und inklusions- sowie differenztheoretisch reflektieren.

Unser Seminarkonzept kann im Spektrum sogenannten Service Learnings verortet werden. Dieses stammt aus dem englischsprachigen Raum und entstand dort in den 1960ern als Ansatz der Civic Education bzw. Demokratieerziehung (vgl. Magnus/Sliwka 2014: 5) unter Bezugnahme auf Dewey (vgl. Santiago-Ortiz 2019: 43). In den letzten Jahren taucht der Begriff auch im deutschsprachigen Raum häufiger auf (vgl. Boos et al. 2016: 226) und wird alternativ als „Lernen durch Engagement" (Magnus/Sliwka 2014: 4) bezeichnet. Das Konzept hat sowohl in schulische als auch in universitäre Settings Einzug gefunden. An Hochschulen beschreibt es Lehrveranstaltungsformate, in denen Studierende zum einen akademische Inhalte zu einem Themenbereich erarbeiten bzw. vertiefen und sich zudem (angeleitet) gemeinnützig in einem meist festgelegten Bereich engagieren. Den Studierenden soll so Gelegenheit gegeben werden, neues Wissen und Erfahrungen zu erwerben und in wechselseitiger Bezugnahme strukturiert zu reflektieren (vgl. Gomez 2016: 21). Darüber hinaus wird Service Learning als eine

hochschuldidaktische Methode zur Förderung einer inklusiven Gesellschaft diskutiert, insofern die Zielsetzung u.a. darin besteht, ein „kritisches Hinterfragen der sozialen Konstruktion von Unterschieden und Ungleichheiten" und „eine Reflexion der eigenen Position in dieser gesellschaftlichen Hierarchie" anzubahnen bzw. zu vertiefen: „Service Learning erscheint [...] in Bezug auf die Verbreitung und Ausgestaltung der Vision von Inklusion als gewinnbringend und an deutschen Hochschulen implementierenswert" (Kuhnke/York 2014).[1]

Wie aber reflektieren Studierende rückblickend ihr Engagement im Rahmen einer solchen Lehrveranstaltung und inwieweit thematisieren sie im Kontext ihres Engagements mit Geflüchteten Hierarchieverhältnisse und Differenzkonstruktionen? Diesen Fragen möchten wir im Folgenden im Rahmen einer Grounded Theory Analyse (sensu Charmaz 2014) von problemzentrierten (Peer-)Interviews (Witzel 2000) mit teilnehmenden Studierenden nachgehen. Auf Basis dieser Analysen möchten wir die Diskussion über erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe bereichern, indem wir Macht als einen zentralen Begriff zur Betrachtung asymmetrischer Beziehungen und Interaktionen in der Migrationsgesellschaft sowie damit verbundene professionalisierungstheoretische Perspektiven in die Debatte einbringen.

Dazu stellen wir in einem ersten Schritt ausgewählte Aspekte des Forschungsstandes zur Freiwilligenarbeit im Kontext von Flucht und Asyl dar. Anschließend führen wir in den wissenschaftlichen Begleitforschungsprozess ein, indem wir zum einen das Seminarkonzept als Forschungskontext darstellen sowie zum anderen das Forschungsdesign. In einem weiteren Schritt präsentieren wir erste Ergebnisse der Analyse von Interviews mit studentischen Teilnehmenden. Im Fazit betten wir diese Ergebnisse in den Kontext von (internationalen) Forschungsarbeiten zum Service Learning ein, um den Umgang mit Macht und Ungleichheit im Kontext von Flucht*Migration und Inklusion aus professionalisierungstheoretischer Perspektive als einen zentralen Impuls für die Debatte um Macht als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft zu kontextualisieren.

---

1 Eine kritische Diskussion des Service-Learning-Konzeptes mit Blick auf inhärente Machtasymmetrien und strukturelle Ungleichheiten findet sich u.a. bei Aurora Santiago-Ortiz (2019), die beispielsweise als eine grundsätzliche Problematik aller universitären Service-Learning-Angebote auf den bereits stark selektiven Zugang zur Position bzw. zum Status der studierenden Teilnehmenden aufmerksam macht: „The mere option of being able to take part in service-learning in a university context already creates a hierarchical relationship that places knowledge, power, and choice of service site with those who possess university resources" (Santiago-Ortiz 2019: 45). Für unser Seminar ist dies ebenfalls im Hinblick auf strukturelle Barrieren relevant, die den Hochschulzugang für Geflüchtete generell und die geflüchteten Projektteilnehmenden erschweren. Zu nennen sind hier neben geforderten Deutschkenntnissen und deren offiziellen Nachweisen unter anderem Fragen der Finanzierung sowie bürokratisch oftmals aufwendige Prozesse des Nachweises einer Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016).

2 Ausgewählte Aspekte des Forschungsstands zu freiwilligem Engagement im Kontext von Flucht & Asyl

In empirischen Studien wird seit 2015 ein Anstieg zivilgesellschaftlichen Engagements in der Flucht*Migrationsgesellschaft Deutschlands verzeichnet – die Rede ist von der „Engagementwelle 2015" (Daphi/Stern 2019: 268ff.)[2]: Der Freiwilligensurvey 2019 weist aus, dass mehr als jede zehnte Person ab 14 Jahren sich zwischen 2014 und 2019 für Geflüchtete und Asylsuchende engagiert habe (vgl. Simonson et al. 2021: 26). Es handle sich dabei um eine „große Bandbreite an Tätigkeiten" (ebd.: 28), die ähnliche Bereiche umfasst wie die von Han-Broich dokumentierten Engagementtätigkeiten, beispielsweise Bildungsangebote, praktische Lebenshilfe, Begegnung/Kontakte, Freizeitaktivitäten, soziale Beratung und Betreuung, Öffentlichkeitsarbeit, Verwaltungstätigkeit (2012: 41) – im Gegensatz dazu aber auch um kurzfristige bzw. einmalige Engagementformen (Simonson et al. 2021: 26). Entwickelt haben sich nämlich insbesondere neue Organisationsformen des Engagements, konkret auch solche, die zeitlich stark begrenzt sind (vgl. Kleist/Karakayali 2016: 3) wie die sogenannten Ankommenspatenschaften, die Teil unserer Forschung im Kontext von Service Learning sind. Die ehrenamtliche Unterstützung für Geflüchtete ist insgesamt von einem spontanen, proaktiven Charakter geprägt; die Ehrenamtlichen sind in der Regel nicht (sozial-)pädagogisch qualifiziert und agieren seltener in Wohlfahrtsverbänden oder etablierten Gruppen, sondern meist in informellen und nur begrenzt institutionalisierten Kontexten (vgl. Thönneßen 2019: 291).

In theoretisch-konzeptionellen Beiträgen wird darauf hingewiesen, dass Freiwilligenarbeit häufig in einem komplexen Gefüge von Machtasymmetrien situiert ist (vgl. Christ 2019: 381). Diese Feststellung kann als eine Fortsetzung der bereits mehrfach problematisierten Beharrlichkeit asymmetrischer Beziehungsstrukturen im Kontext von Migration (vgl. Messerschmidt 2016: 59) verstanden werden. Freiwilligenarbeit im Kontext von Flucht*Migration befindet sich zudem in besonderer Weise in einem Spannungsverhältnis von staatlicher und zivilgesellschaftlicher Verantwortung. In Bezug auf viele Bestandteile des zivilgesellschaftlichen Engagements für geflüchtete Menschen (darunter insbesondere der Bereich karitativer Arbeit wie beispielsweise die Versorgung mit Sachspenden oder die Kinderbetreuung) muss immer wieder kritisch die Frage danach gestellt werden, inwieweit diese Aufgaben eigentlich in staatlicher Verantwortung liegen (vgl. Castro Varela/Heinemann 2016). Als problematische Effekte einer Übernahme dieser Aufgaben durch freiwilliges Engagement werden zum einen die Verschleierung der staatlichen Nichtgewährleistung humanitärer Hilfe und zum anderen die mögliche fehlende Nachhaltigkeit und Verlässlichkeit in der

2 Diese Tendenz ist auch im internationalen Vergleich mit Blick auf das Migrationsregime Europa festzustellen (vgl. Rea et al. 2019).

Bereitstellung bestimmter Unterstützungsangebote benannt, wenn diese von der Verfügbarkeit des Engagements der Zivilbevölkerung abhängig sind (vgl. ebd.: 53). Die Aktivierung und Mobilisierung zivilgesellschaftlicher Ressourcen kann also Hand in Hand gehen mit dem Rückzug des Sozialstaates und der Individualisierung struktureller Probleme, so dass „auch beim freiwilligen Engagement Inklusions- und Exklusionsprozesse auf komplexe Weise zusammenwirken" (Hilse-Carstensen et al.: 13).

Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten werde zudem häufig als „Integrationsarbeit" (Thönneßen 2019: 286) kommuniziert, wodurch sich die freiwillig Engagierten oftmals mit einem Paradox konfrontiert sähen: Politisch werde Integration gefordert, gleichzeitig werde die gesellschaftliche Integration Geflüchteter jedoch durch zahlreiche Restriktionen behindert (Thönneßen 2019: 288). Zugleich befördere die Fokussierung von Integration als Ziel der Freiwilligenarbeit eine binäre und hierarchische Rollenzuweisung „nicht-geflüchteter Ehrenamtlicher auf der einen Seite und geflüchteter, zu integrierender Unterstützungsempfänger:innen auf der anderen Seite" (ders.: 304; ähnlich Decker 2019: 161 mit dem Fokus auf Sprachcafés). Ob solche Differenzkonstruktionen im Kontext der Freiwilligenarbeit eine Ursache für die Unterrepräsentanz von freiwillig Engagierten mit sogenanntem Migrationshintergrund sind, ist eine offene Forschungsfrage.[3] Kewes und Munsch (2019) zufolge, die Engagementabbrüche in Wohlfahrtsverbänden biographisch-narrativ untersuchen und u.a. die Unterrepräsentanz mit Diskriminierungserfahrungen in Verbindung bringen, plädieren auf Basis ihrer Analysen dafür, „Engagierte weniger als Migrant/-innen zu adressieren, sondern vielmehr als Engagierte" (ebd.: 28). Trotz der bestehenden Unterrepräsentanz existieren einige (rekonstruktiv angelegte) Studien wie die von Han-Broich (2012, 2019) und Schührer (2019), die ebenfalls gezielt Migrant:innen nicht als Adressat:innen freiwilligen Engagements, sondern als freiwillig Engagierte in den Blick nehmen.

Ein weiterer Aspekt, der in der Forschung zu Freiwilligenarbeit in den Blick genommen wird, sind die zugrundeliegenden Motive für das Engagement. Diese lassen sich auf einem Kontinuum zwischen ‚karitativ' und ‚Engagement als Ausdruck gesellschaftspolitischer Kritik' verorten (vgl. Daphi/Stern 2019: 274; vgl. Schührer 2019 für die Rekonstruktion fünf verschiedener Engagementtypen, die insbesondere eigennützige Motive beleuchten)[4], wobei auch auf Transforma-

3 Ohnehin gilt die Rekonstruktion von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern Ehrenamtlicher mit Blick auf Prozesse des Otherings als ein Desiderat qualitativer Sozialforschung (vgl. Thönneßen 2019: 305).

4 Hier lassen sich direkte Bezüge zwischen dem Konzept des Service Learning und dem freiwilligen Engagement im Kontext von Flucht und Asyl herstellen, denn für das Service Learning gilt, dass traditionelle Ansätze hier eher einem „charity-based approach" (Santiago-Ortiz 2019: 44; vgl. hierzu auch Endres/Gould 2009: 421) folgen, während kritische Fragen nach den strukturellen Ursachen gesellschaftlicher Benachteiligungen primär in solchen Service-Learning-Konzepten Berücksichtigung finden, die sich explizit dem „critical service learning" (ebd.) verschreiben.

tionspotenziale dieser Motive im Verlauf des Engagements verwiesen wird (Steinhilper/Fleischmann 2016: 68). So arbeitet Thönneßen verschiedene Handlungsoptionen heraus, die er als affirmativ, aber auch als subversiv im Umgang mit disziplinierenden Logiken gesellschaftlicher Forderungen an Geflüchtete beschreibt (2019: 297): Ehrenamtliche können durch subversive Praktiken von ihrer zum Teil privilegierten gesellschaftlichen Position aus zu einer „Inklusion und zur Dekonstruktion des totalen Flüchtlingsraums" beitragen, dies setzt aber voraus, „dass Geflüchtete als (potentiell widerständige) Subjekte wahrgenommen werden und nicht lediglich als (austauschbare) zu integrierende Elemente" (ebd.: 299f.).

Abschließend sei eine Studie erwähnt, die ebenfalls als wissenschaftliche Begleitforschung eines universitären Service-Learning-Seminars im Kontext „pädagogischer Flüchtlingsarbeit" angelegt ist (Lange 2017, 2018). Anhand einer Fragebogenerhebung mit zwei Messzeitpunkten und fokussierend auf die Selbsteinschätzung der beteiligten (Lehramts-)Studierenden wird der Frage nachgegangen, „welche Kompetenzanforderungen aus Sicht von Studierenden für die Professionalisierung von Pädagog/-inn/en für die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten bedeutsam sind" (Lange 2017: 33). Neben einem Plädoyer für die Offenheit von Erfahrungen verweisen die Studierenden häufig auf Empathie und Toleranz als zentrale Werthaltungen von Pädagog:innen (vgl. ebd.: 36). Dieses Ergebnis wird von Lange auch kritisch diskutiert, da „die Annahme, dass Toleranz notwendig ist für die Arbeit mit Geflüchteten, die Gefahr der ‚Viktimisierung'" sowie auch die weitere berge, „implizite Machtasymmetrien zu bestärken" (ebd.).

3 Wissenschaftliche Begleitforschung des Seminars „Freiwilligenarbeit in der Flucht*Migrationsgesellschaft"

Das der wissenschaftlichen Begleitforschung zugrunde liegende Seminar „Freiwilligenarbeit in der Flucht*Migrationsgesellschaft" wurde an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln erstmalig im Wintersemester 2018/2019 durchgeführt, zunächst von jeweils einer von uns Autorinnen und später von einer Lehrbeauftragten. Insgesamt blicken wir auf sechs Durchgänge zurück, die jeweils in Kooperation mit einer Erstaufnahmeeinrichtung und einer Freiwilligenagentur realisiert wurden. Letztere hatte zuvor bereits als freier Träger das Modellprojekt „Ankommenspatenschaften" als Teil des Programms „Menschen stärken Menschen" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend umgesetzt (bagfa 2020; Witte 2018: 27). Die Grundidee dieses Modellprojektes bestand darin, niedrigschwellige Angebote für Freiwillige zu konzipieren, „gekennzeichnet durch eher niedrige zeitliche Anforderungen und eine überschaubare Aufgabe" (bagfa 2016: 7), um möglichst viele neue Freiwilligengruppen zu erreichen. Die mit uns kooperierende Ehrenamtsagentur entwickelte

und realisierte das folgende Konzept: Eine freiwillig engagierte Person und eine Person mit Fluchtgeschichte, jeweils volljährig, verbringen gemeinsam Freizeit miteinander und erkunden „wichtige öffentliche Freizeit-, Bildungs- und Unterstützungsangebote“ (Schüler 2020: 288). Die Tandems treffen sich zunächst dreimal etwa drei Stunden lang; bei beiderseitigem Interesse können weitere Treffen vereinbart werden (Schüler 2020: 288). Die Ehrenamtsagentur lädt im Vorfeld zu einem dreistündigen Workshop zur Vorbereitung für die freiwillig Engagierten ein und behält sich im Anschluss daran vor, eine Auswahl der Interessierten vorzunehmen. Des Weiteren bietet sie Möglichkeiten für einen Erfahrungsaustausch unter den freiwillig Engagierten an und stellt dabei unter anderem auch Kontakt zu langjährigen Ehrenämtler:innen her. Diese drei Bestandteile der sogenannten Ankommens- bzw. Impulspatenschaften, also der vorbereitende Workshop, der Erfahrungsaustausch sowie die Begegnungen im Tandem haben wir in der Seminarkonzeption mit einem Workload von 15 Stunden berücksichtigt und mit 14-täglichen Sitzungen im Umfang von insgesamt einer Semesterwochenstunde an der Universität ergänzt. In den ersten Sitzungen werden theoretische Inhalte rassismuskritischer Bildung und der Migrationspädagogik erarbeitet. Im weiteren Verlauf und damit begleitend zu den praktischen Anteilen des Seminars werden diese Inhalte für die theoriegestützte Reflexion der praktischen Erfahrungen und insbesondere der Tandembeziehungen (so der von uns gewählte Begriff anstelle von Patenschaft) herangezogen. Dies geschieht sowohl im diskursiven Austausch im Seminar als auch in der schriftlichen Einzelreflexion, die die Studierenden kontinuierlich anhand eines Portfolios vornehmen.

In der wissenschaftlichen Begleitforschung des Seminars interessieren wir uns zum einen für die Wahrnehmung und Bewertung der Lehrveranstaltung und gezielt der sogenannten Ankommenspatenschaften durch die Studierenden sowie für ihre Einschätzung des eigenen Lernprozesses. Zum anderen liegt das Erkenntnisinteresse grundlegender darauf, welche Sichtweisen der Studierenden auf Flucht, das Asylregime und die Lebenslagen von Geflüchteten vorzufinden sind sowie auf der Rekonstruktion ihrer Erfahrungen, die sie, aber auch weitere Engagierte in längerfristig angelegten Tandemprogrammen, teilnehmende Personen mit Fluchtgeschichte sowie pädagogische Professionelle in der Begleitung und Koordination von Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten sammeln. Für diesen Beitrag greifen wir eine der Forschungsfragen auf und fokussieren darauf, wie die Studierenden rückblickend ihr Engagement im Rahmen der Tandembeziehung reflektieren und inwieweit sie dabei Hierarchieverhältnisse und damit verbundene Differenzkonstruktionen thematisieren.

Dazu unterziehen wir neun semistrukturierte Interviews mit ehemaligen Seminarteilnehmer:innen, die sich nach Abschluss der Lehrveranstaltungsprüfungen zu einem Interview bereit erklärt haben, dem Initial und Focused

Coding nach Charmaz (2014).[5] Die Interviews führte im November und Dezember 2019 eine studentische Mitarbeiterin des Arbeitsbereichs, welche zuvor selbst als Studierende an dem Seminar teilgenommen hatte.[6] Unter forschungsethischen Gesichtspunkten bewerten wir solche Peer-Interviews als sinnvoll, um bei den ehemaligen Seminarteilnehmer:innen nicht den Eindruck zu erwecken, dass ihre Beteiligung an der wissenschaftlichen Begleitforschung mit der Bewertung ihrer Studienleistung einhergehen könnte. Ein weiterer Vorteil besteht darin eine hierarchiereduziertere Interviewsituation zu schaffen als durch eine Befragung Studierender durch Dozierende. Sofern auch das Gütekriterium der „Naturalität" (Lamnek 1995) erfüllt ist, sind unseres Erachtens gute Voraussetzungen für die Durchführung von Interviews gegeben, die darauf ausgerichtet sind „to understand and treat conversational partners not as traditional 'participant', but rather as collaborators" (Patti/Ellis 2017). Für die semistrukturierten Interviews wurde ein Leitfaden orientiert an der problemzentrierten Methode nach Witzel (2000) entwickelt. Bei dieser Befragungsart stellen Interviewer:innen sicher, "that respondents remain close to the topic, but often leaves enough space for the interviewee to open up the discussion and introduce connected topics, thus making it more exploratory in nature" (Fedyuk/Zentai 2018). Der Leitfaden arbeitet mit erzähl- und verständnisgenerierenden Fragen, welche darauf abzielen, Sichtweisen der Befragten auf soziale Problemstellungen zu rekonstruieren (Kruse 2015: 153). Zusätzlich zu den zuvor im Interviewleitfaden formulierten Fragen wird das in den Interviews generierte Wissen als Ressource für Folgefragen genutzt (Witzel 2000, Para. 3). Dieses Zusammenspiel von Induktion und Deduktion (Witzel

5 Kodieren bezeichnet in einem ersten abstrahierenden Schritt das Benennen von Phänomenen im und am Material; darüber hinaus ermöglicht Kodieren eine intensivere Auseinandersetzung und eine Systematisierung der eigenen Daten (Charmaz 2014: 113): „Coding means naming segments of data with a label that simultaneously categorizes, summarizes and accounts for each piece of data. With grounded theory coding, you move beyond concrete statements in the data to making analytic sense of stories, statements, and observations" (Charmaz 2014: 111). Das Initial Coding bildet die Einstiegsphase, in der Kodes generiert werden, die sich nah am Datenmaterial orientieren (Charmaz 2014: 116ff.). Der darauffolgende Analyseschritt wird als Focused Coding bezeichnet, das u.a. dazu dient, Konzepte zu priorisieren, die sich nach der offenen Kodierphase als besonders relevant zur Beantwortung der Forschungsfrage herausgestellt haben (Charmaz 2014: 138; Strübing 2018: 99f.). Anhand der Focused-Codes werden in einem darauffolgenden Schritt Verbindungen innerhalb des Materials hergestellt und Schemata herausgestellt (Charmaz 2014: 147). Die von uns generierten Kodes werden im Folgenden anhand von Kursivsetzung deutlich gemacht.

6 Weitere fünf Interviews wurden Anfang 2021 von Verena Bauer geführt, die im Rahmen unseres Projektes ihre Masterarbeit angefertigt hat (vgl. Bauer 2021). Sie hat neben Interviews mit fünf dominant positionierten Teilnehmerinnen der Tandembeziehungen auch drei Interviews mit subaltern positionierten Teilnehmern – so die von Bauer gewählten Begrifflichkeiten – durchgeführt, die überwiegend an längerfristig angelegten Tandemprogrammen teilnahmen. Zurzeit befinden wir uns in einer weiteren Erhebungsphase, in der Expert:inneninterviews mit (pädagogischen) Professionellen in der Begleitung und Koordination von Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten geführt werden. Außerdem umfasst unser Datenkorpus 15 studentische Portfolios.

2000, Para. 3) erscheint uns im Hinblick auf die Datenanalyse mit der Grounded-Theory in Anlehnung an Charmaz (2014) angemessen.

Dabei handelt es sich um eine zeitgenössische Revision der klassischen Grounded-Theory-Methodologie nach Glaser und Strauss (1967), die konstruktivistischen Grundannahmen folgt und uns aus diesem Grund vor allem in Forschungsprozessen zu migrationspädagogischen Fragestellungen als anschlussfähig erscheint, da Ko-Konstruktionsprozesse im Forschungsprozess systematisch berücksichtigt werden (Strübing 2018: 30; Charmaz 2014: 114). Charmaz kritisiert das von Glaser und Strauss entwickelte objektivistische Verfahren, da die soziale Konstruiertheit von Daten im Forschungsprozess nicht angemessen methodologisch reflektiert werde (Charmaz 2011: 193f.).[7] Diesem Gedanken folgend schließen wir uns der Emergenz-Metapher nach Strübing (2018) an und votieren für einen konstruktivistischen Perspektivwechsel (ebd.: 30); anstatt das Eingebunden-Sein als Störfaktor aufzufassen, wird - im Sinne einer reflexiven Grounded Theorie - die aktive Rolle von Forscher:innen als „produktive Herausforderung und Anstoß zur Entwicklung und Erprobung von Erkenntnisperspektiven und Erkenntniswegen“ (Breuer/Mey/Mruck 2011: 429) verstanden. Charmaz zufolge fließen Vorwissen, eigene Werthaltungen und subjektive Wahrnehmungen stets mit in den Forschungsprozess ein und tragen zur Konstitution des Untersuchungsgegenstandes bei. Die Datenerfassung und -analyse wird nach Charmaz nicht als ein objektiver Prozess angesehen (Charmaz 2011: 194), sondern „the researcher‘s position, privileges, perspective, and interactions [are taken] into account as an inherent part of the research reality“ (ebd.: 13). Positionierungen von Forschenden seien demnach als nicht neutral und Forschungserkenntnisse als an die eigene Situiertheit gebunden zu betrachten (ebd.: 114), weshalb dazu ermutigt wird, persönliche Resonanzen zu reflektieren und sichtbar werden zu lassen (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 10). Mit dieser Weiterentwicklung der Grounded-Theory-Methodologie wird eine reflexive Haltung in Forschungs- und Schreibprozessen begünstigt, da keine „Objektivitäts-Beeinträchtigung beklagt […] sondern […] gewissermaßen ein *epistemisches Fenster* geöffnet“ wird (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 10, Hervorh. im Orig.).

7 „Die objektivistische Grounded-Theory-Methodologie betont manifeste Aussagen und Verhaltensweisen. Objektivist:innen schauen von außen auf die empirische Welt, als Besucher:innen, die die Welt der Forschungsteilnehmenden aber nicht betreten. Konstruktivist:innen begeben sich so weit in die empirische Welt hinein, wie sie können. […] [Sie] erkennen nicht nur die Relativität und Bedingtheit der Daten an, sondern auch, dass sich Subjektivität ebenso in der Analyse wie in der Datenerhebung niederschlägt“ (Charmaz 2011: 193f.).

4 „[I]ch kann natürlich nicht für die sprechen aber" Empirische Analysen der Erfahrungen von Studierenden im Feld ehrenamtlicher Unterstützung für Geflüchtete

Im Folgenden präsentieren wir anhand der Analyse von drei Ankerbeispielen aus den Peer-Interviews wie Studierende rückblickend Hierarchieverhältnisse im Rahmen der Tandembeziehung thematisieren und reflektieren.

4.1 Unhintergehbarkeit gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse

Im ersten Beispiel berichtet eine Studentin von ungleicher Rollenverteilung:

> Ich habe mich da auch jetzt nicht hingesetzt und habe gesagt ach du bist ja, also warum weißt du das nicht oder so, sondern, also ich habe ja nicht die so eine Machtposition die ich da hatte so ausgespielt oder so sondern es war dann wirklich so ganz unbewusst wie man in die Rolle gerutscht ist oder wenn es dann um Termine finden gegangen ist oder so war es irgendwie total klar dass das von uns zweien die von hier sind kommt wann wir uns treffen und was wir machen und das war auch irgendwie eine Machtposition die sich da so entwickelt hat wo ich da so ihr dürft auch sagen was ihr wollt ihr müsst nicht das machen was wir sagen (lacht) (...) ich glaube dass so Situationen im Alltag ziemlich oft (.) unbewusst entstehen. (Laura, Studentin aus dem WiSe 2018/19, Interview am 04.12.2019)

Laura stellt dar, dass sie auf die privilegierte „Rolle" in der Tandembeziehung nicht insistiert, sie ihren Wissensvorsprung, der zur Entwicklung von Machtasymmetrien beitrage, nicht in den Vordergrund gestellt und die ihr zuteil gewordene „Machtposition" nicht instrumentalisiert habe. Die hierarchische Beziehungsstruktur stellt sich aus ihrer Sicht von alleine, quasi-automatisch und ungewollt ein, ohne ihr bewusstes Dazutun; die asymmetrischen Machtverhältnisse haben sich aus ihrer Sicht gewissermaßen verselbstständigt. Durch die Formulierung „in eine Rolle gerutscht" zu sein, positioniert sich Laura dezidiert als passive Akteurin, die (ungewollt) eine überlegene Position eingenommen hat. Ihre Konkretisierung anhand der Terminfindung für gemeinsame Treffen lässt mindestens zwei Lesarten zu, wenngleich es in beiden Fällen um ihre und die Herkunft der Projektteilnehmer:innen zu gehen scheint. Mit „von hier" könnte Laura zum einen äußern, dass diejenigen über das Vorschlags- bzw. Bestimmungsrecht der Terminfindung verfügen, die aus der lokalen Umgebung (Köln) stammen. Mit „von hier" könnte Laura jedoch auch eine nationale Kategorisierung im Sinne von „wir in Deutschland Geborene/wir als Deutsche" vornehmen. In beiden Lesarten wird deutlich, dass die eigene Rolle innerhalb der Tandembeziehung durch nationale bzw. lokale Zugehörigkeiten bestimmt begriffen wird. Und weiterhin werden diese binär kodierten Rollen von Laura hierarchisch mit Blick auf das Primat, einen Terminvorschlag einzubringen, angeordnet, da „es irgendwie total klar [war]

dass das von uns zweien die von hier sind/ kommt“. Die dominante Position innerhalb der Tandembeziehung einzunehmen wird somit zu einem quasi-natürlichen Merkmal der Alteingessenen bzw. Etablierten gegenüber den Neuzugezogenen bzw. Außenseitern (vgl. Elias/Scotson 1965, 1990). Mit Blick auf die Terminfindung und die konkrete Ausgestaltung in der Kommunikation lässt sich hier eine Parallele ziehen zu den ethnologischen Reflexionen von Christ (2019), die herausarbeitet, dass freiwillig Engagierte der Mehrheitsgesellschaft vom ‚Verwaltet-Sein‘ der Geflüchteten aufgrund staatlicher Restriktionen profitieren, indem Geflüchtete beispielsweise aufgrund von Beschäftigungsverboten als zeitlich relativ flexibel und damit als ‚verfügbar‘ erscheinen, die Engagierten also gewissermaßen zu Profiteuren der bestehenden Abhängigkeitsverhältnisse des ‚totalen Flüchtlingsraums‘ (vgl. Thönneßen 2019) werden.

Laura berichtet außerdem von ihrem Bemühen, Symmetrie in der Tandembeziehung herzustellen. Auf dies lässt ihr Ermächtigungsangebot schließen, mit dem sie möglicherweise gleiche (Vorschlags-)Rechte hinsichtlich der gemeinsamen Freizeitgestaltung verankern wollte, indem sie klarstellt: „ihr dürft auch sagen was ihr wollt ihr müsst nicht das machen was wir sagen“. Mit ihrer Evaluierung, „dass so Situationen im Alltag ziemlich oft (.) unbewusst entstehen“ betont Laura außerdem die Häufigkeit und auch die Alltäglichkeit von Machtasymmetrien, die dadurch von ihr normalisiert werden. Aus Lauras Sicht ist es „total klar“, dass die Tandembeziehungen hierarchisch strukturiert sind und die Etablierten, also die, die „von hier“ sind, die privilegierte Position einnehmen. Die Selbstverständlichkeit, die Laura hier zum Ausdruck bringt, haben wir als *Unhintergehbarkeit gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse* kodiert und erklären dies mit der von Laura vorgenommenen *Quasi-Naturalisierung hierarchischer Rollen im Kontext des freiwilligen Engagements* als weiteren Kode.

4.2 Betonung der Maxime der Gleichbehandlung

Ähnlich wie Laura berichtet auch eine weitere Studentin von ihrem Bemühen, im Kontext des Service Learnings bzw. im Feld ehrenamtlicher Unterstützung für Geflüchtete Symmetrie in der Tandembeziehung herzustellen („ich versuche irgendwie immer, keinen Unterschied zu machen“). Sie kontextualisiert dies ebenfalls als Unhintergehbarkeit gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse, legt den Schwerpunkt dabei aber auf Paradoxien migrationspädagogischen Handelns und ihren eigenen Lern- bzw. Erfahrungsprozess:

> Aber ich finde auf jeden Fall, dass sich im Verlaufe des Seminars geändert hat oder danach, dass ich jetzt anders, schon anders denke ähm (.) weil man irgendwie vielleicht vorsichtiger sogar noch an die Sache herangeht also (.) weil man selber irgendwie also ich versuche immer, keine Unterschiede halt zu machen zwischen den Leuten natürlich ist es schwierig, weil man will ja auch das ist ja jetzt einfach so dass irgendwie ein Unterschied gemacht wird und ähm man will ja auch die Leute irgendwie (.) äh dass die sich wohl fühlen und dass sie ankommen können ähm aber ich versuche irgendwie

> immer keinen Unterschied zu machen einfach die Person behandeln wie halt wie jeder andere der auch schon in Deutschland lebt oder so. (Helene, Studentin aus dem SoSe 2019, Interview am 02.12.2019)

Helene beschreibt eine Änderung ihres Denkens, das sie zeitlich und ursächlich mit dem „Verlauf des Seminars" in Verbindung bringt. Diese Veränderung wird von ihr als gesteigerte Vorsicht beschrieben und zwar in der Herangehensweise an „die Sache" – also an die Begegnung mit Geflüchteten, dies ergibt sich aus dem Kontext des Interviews. Eine Tandembeziehung einzugehen und zu gestalten erfordere ohnehin Achtsam- bzw. Behutsamkeit (so unsere Paraphrase der ungesteigerten Form des von Helene verwendeten Komparativs „vorsichtiger"), die sich nun durch ihre theoretische und/oder praktische Auseinandersetzung im Rahmen des Seminars gesteigert habe. Helene knüpft an diese Feststellung in kausaler Weise an und schildert eine (Selbst-)Beobachtung, die ein Dilemma erkennen lässt: Sie äußert an zwei Stellen in fast identischem Wortlaut, dass sie stets versuche, zwischen „den Leuten" keine Unterschiede zu machen. Dies scheint eine für sie bedeutsame Handlungsmaxime im Kontext von Flucht und im Kontakt mit geflüchteten Menschen zu bilden, deren Umsetzung sie jedoch aus mindestens zwei Gründen als „schwierig" erachtet. Zunächst beschreibt Helene in vergleichbarer Weise wie Laura die Konstruktion von Differenz als allgegenwärtig im Feld der ehrenamtlichen Unterstützung für Geflüchtete (dies haben wir ebenfalls kodiert als *Unhintergehbarkeit gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse)*, indem sie verallgemeinernd sowie ohne die Benennung von Akteur:innen, zeitlichen und räumlichen Kontexten ausführt, dass es „einfach so" sei, „dass irgendwie ein Unterschied gemacht wird", dem sie sich anscheinend nicht entziehen kann. Außerdem wolle „man" Ankommen und Wohlfühlen ermöglichen. Diese Ziele scheinen aus Helenes Sicht im Widerspruch zu einer Gleichbehandlung zu stehen. Dennoch folge sie, so wird im Anschluss noch einmal betont, weiterhin dieser Maxime und sie wolle versuchen „die Person", womit in diesem Kontext vermutlich eine geflüchtete Person gemeint ist, so zu behandeln wie „jeden anderen, der auch schon in Deutschland lebt". Damit werden bereits in Deutschland lebende Personen von Helene als die Norm darstellende Mehrheit gefasst, der geflüchtete Personen aus ihrer Sicht nicht bzw. noch nicht angehören. Der hier von Helene thematisierte Widerspruch zwischen der Maxime, Menschen gleich zu behandeln und zugleich „Wohlfühlen" und „Ankommen" denjenigen zu ermöglichen, die durch freiwilliges Engagement Unterstützung erfahren sollen, knüpft an theoretische Modellierungen migrations- und inklusionspädagogischen Handelns an, die auf Widersprüche, Spannungen und Antinomien verweisen: etwa auf das Spannungsfeld von Dramatisierung und Entdramatisierung (vgl. Budde/Hummrich 2013), die „Unversöhnlichkeit" von Anerkennung und Dekonstruktion (vgl. Mecheril 2010) oder auch durch die Gegenüberstellung von Leitmotiven migrations- und inklusionspädagogischen Handelns, etwa die Anerkennung von Vielfalt vs. die Dekonstruktion von Differenzsetzungen (vgl. Dannenbeck/Dorrance 2009), Universalismus vs. Relativismus (vgl. Prengel 1993, 2006) oder auch durch die

Benennung von Kehrseiten wie beispielsweise Differenzausblendung vs. Differenzfixierung (vgl. Wagner 2012).

4.3 Umdeutung der Fluchterfahrung als Generationendifferenz und Altersregression

Auch in dem folgenden Ankerbeispiel problematisiert eine Studentin die asymmetrische Beziehungsstruktur des Tandems:

> Ich glaub schon, dass es auch (.) komisch sein kann wenn du also (.) ich mein, ich kann natürlich nicht für die sprechen aber ich glaube (.) das kann sich schon nach ner Art Bevormundung anfühlen (...) also (.) grade Menschen die sehr äh im eigenen Leben stehen und vielleicht auch schon äh halt was älter sind und so weiter und ihr Leben halt äh ähm ja, sehr gut im Griff (lacht) hatten, die ganze Zeit bis zu dem Zeitpunkt wo sie halt ihr Land verlassen mussten aus dem sie kamen ist es halt irgendwie dann glaube ich befremdlich wenn du auf einmal so (.) wieder (.) zurückgeworfen wirst so wie so ein Jugendlicher oder Kind ähm. (Nadine, Studentin aus dem WiSe 18/19, Interview am 09.12.2019)

Nadine berichtet in diesem Abschnitt nicht von ihren eigenen Emotionen, sondern nimmt die affektive Bewertung „dass es auch (...) komisch sein kann" aus der vermeintlichen Perspektive Geflüchteter vor. Durch die zweimalige Verwendung von „ich glaube" zeigt Nadine dabei die Grenzen des von ihr Gesagten bzw. ihres stellvertretenden Sprechens an; in gesteigerter Form problematisiert sie diese Art des *stellvertretenden Sprechens* – so unser Kode – durch den Einschub „ich kann natürlich nicht für die sprechen". Dabei handelt es sich ggf. um mehr als eine sozial erwünschte Floskel, sondern um eine tradierte Redewendung im Kontext der Freiwilligenarbeit, die paternalistischen Kommunikationsformen und Haltungen vorbeugen soll. Der damit verbundene Effekt, nämlich eine Bevormundung von Geflüchteten, wird dann von Nadine – vermutlich in kritischer Absicht – aufgegriffen. Allerdings erfolgt die Artikulation aus der von ihr zuvor problematisierten Position heraus, indem sie die Perspektive der Geflüchteten einnimmt und ausführt, dass sich die Tandembeziehung bzw. die sogenannte Ankommenspatenschaft aus Sicht der Geflüchteten „nach ner Art Bevormundung anfühlen" könne. Nadine spitzt dies für bestimmte Personen zu, nämlich solche, die „im eigenen Leben stehen", „schon [...] was älter sind" und „ihr Leben [...] sehr gut im Griff [...] hatten". Deren Fluchtgeschichte wird von Nadine als massiver Einschnitt im Leben beschrieben, indem die zuvor in der Lebensführung kompetent dargestellten Erwachsenen eine Regression durchlaufen und aus Nadines Sicht gewissermaßen wieder zu Kindern und Jugendlichen werden. Auch wenn sie damit das Befremden der Tandembeziehung aus Sicht der Geflüchteten unterstreicht und steigert, so ergibt sich hieraus paradoxerweise auch gleichzeitig eine Legitimation dafür: Die Schutz- und Hilfesuchenden erscheinen in der als Generationendifferenz umgedeuteten Positionierung als solche, die ihrer Lebens-

führungskompetenzen beraubt und in der pädagogischen Ordnung von Kindern bzw. Jugendlichen auf der einen und Erwachsenen auf der anderen Seite von letzteren dabei unterstützt werden, den Status als Erwachsene wiederzuerlangen. Unsere Lesart, dass Nadine eine Infantilisierung von Geflüchteten beschreibt um subjektive Handlungsfähigkeit herzustellen, erweist sich durch weitere Interviewpassagen als plausibel, in denen Nadine von ihrer Sorge berichtet, im Rahmen der ehrenamtlichen Unterstützung geflüchteten Menschen zu begegnen, die älter, erfahrener und ihr damit – zumindest partiell – überlegen sein könnten. Durch die *Umdeutung der Fluchterfahrung als Generationendifferenz und Altersregression* (so unser Kode) stellt Nadine eine ihr vertraute Ordnung pädagogischer Beziehungen her, die die bestehenden Asymmetrien durch das Asylregime partiell verschleiert, aber das eigene Handeln bzw. das eigene Engagement im Rahmen sogenannter Ankommenspatenschaften legitimiert.

5 Diskussion und Fazit

Die Studierenden berichten und problematisieren im Rückblick auf ihr Engagement, dass die Einnahme dominanter Positionen und paternalistische Tendenzen ihre Handlungen in der Begegnung mit Geflüchteten begleitet haben. Dabei lassen sich unterschiedliche Umgangsweisen bzw. Strategien der Studierenden rekonstruieren, wie sie sich selbst und vice versa die Tandempartner:innen positionieren, um dem Machtgefälle zu begegnen und ihren Umgang damit zu legitimieren: Laura nimmt eine Quasi-Naturalisierung der Rollen im Kontext des freiwilligen Engagements vor und normalisiert damit das asymmetrische Beziehungsverhältnis. Helene rückt als Handlungsmaxime die Gleichbehandlung in den Vordergrund, um damit – zumindest punktuell – Symmetrie zu ermöglichen. Auch bei Nadine lässt sich das Bemühen um Augenhöhe rekonstruieren, indem sie Fluchterfahrungen als Altersregression umdeutet und damit eine ihr vertraute Ordnung pädagogischer Beziehungen herstellt, in der Kinder und Jugendliche Erwachsenen wie ihr begegnen. Diese auf Basis des Initial und Focused Coding (Charmaz 2014) gewonnenen Ergebnisse haben wir in der vorläufigen Kategorie „Bemühen um (punktuelle) Symmetrie durch Bezugnahme auf das Märchen von der Augenhöhe (vgl. Glokal e.V. 2016)“ verdichtet. Damit wollen wir zum Ausdruck bringen, dass die Studierenden im Bewusstsein um die Unhintergehbarkeit struktureller Ungleichheitslagen, die sie privilegieren und dominant gegenüber ihren Tandempartner:innen positionieren, an der Maxime von Gleichwertigkeit festhalten, und dass dies als Ringen zu verstehen ist, die asymmetrischen Verhältnisse in der Begegnung zu verflüssigen bzw. zu verschieben. Sie sind dabei mit dem Dilemma konfrontiert, dass sie auf der Ebene der Interaktion die politischen Verhältnisse der Migrationsgesellschaft nicht aussetzen oder gar aushebeln können, wie Hamburger et al. bereits 1984 treffend mit dem Titel „Über die

Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen" problematisiert haben; und gleichzeitig sind es eben diese politischen Verhältnisse, die die Notwendigkeit migrationspädagogischen Handelns unterstreichen – insbesondere im Kontext von Asyl (vgl. Gögercin 2018).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Studien zum Service Learning, die ebenfalls den Fokus auf den Umgang mit Ungleichheitsverhältnissen und Machtasymmetrien legen und rekonstruieren Balanceakte der Studierenden; gleichzeitig zeigen diese Studien auf, dass im Versuch, Symmetrie herzustellen, defizitäre Sichtweisen der Studierenden auf marginalisierte Gruppen und Communities verfestigt werden können (vgl. Endres/Gould 2009: 422; Santiago-Ortiz 2019: 46). Dabei werden Parallelen zwischen Service Learning-Konzepten und Strukturen des sogenannten Volunteerism aufgezeigt, in denen mitunter sogar voyeuristische Momente bei den studentischen Teilnehmenden bzw. ein „tourist gaze" (Santiago-Ortez 2019: 46 unter Bezugnahme auf Camacho 2004) rekonstruiert wurden. Folglich würde in diesen Settings häufig nicht – wie erhofft – Raum für Begegnung geschaffen (vgl. Gomez 2016: 21), sondern Studierende würden primär privilegierte Rollen als „Fixer" (vgl. Gent 2011: 160) von Problemen einüben. Endres und Gould stellen vergleichbar fest, dass trotz der intensiven Thematisierung und Reflexion von White Privilege die mehrheitlich *weißen* Studierenden Machtasymmetrien überwiegend nicht realisieren und sie in ihren Handlungspraxen reproduzieren (vgl. Endres/Gould 2009: 430); sie führen weiterhin aus, dass das spezifische Setting des Engagements im Kontext von Service Learning dazu beitrage, dass die Studierenden sich in Rollen karitativ Tätiger erproben anstatt als Allies aktiv zu werden (vgl. Endres/Gould 2009: 419). Auf ähnliche Ergebnisse verweisen auch Studien, die nicht den Fokus auf Migration und/oder Flucht legen, sondern beispielsweise auf sozioökonomische Ungleichheiten. Diese, so merkt Gomez (2016) an, werden durch Service Learning in ihren Strukturen eher tradiert und verfestigt, indem ‚Begegnung' zwischen Angehörigen verschiedener Milieus sich auf den sehr begrenzten Zusammenhang des Engagements beschränke, der für die Engagierten mitunter eher den Charakter von Exkursionen trage. Insbesondere weisen die Sichtweisen von Studierenden – rekonstruiert anhand von Interviews und Essays – Tendenzen der Individualisierung und Verharmlosung struktureller Problemlagen auf (vgl. Gomez 2016: 21).[8] Eine solche Tendenz deutet sich in schwacher Form in der Rekonstruktion des zweiten Ankerbeispiels an (siehe oben): Durch Helenes starke Fokussierung auf Gleichbehandlung bleiben soziale Ungleichheitslagen und Benachteiligungen aufgrund des Asylregimes eher unberücksichtigt sowie auch, dass die Gleichbehandlung von

8 Ergänzend weist Pamela Gent mit Blick auf die Teilnehmer:innen von Service-Learning Seminaren im Hinblick auf die Differenzdimension Behinderung darauf hin, dass Menschen mit Behinderung primär als Empfänger:innen von Dienstleistungen studentischen Engagements mitgedacht, aber als Engagierte nur dann in Betracht gezogen werden, wenn Konzepte des Service Learnings als besonders niedrigschwellige Form universitären Lernens diskutiert werden (vgl. Gent 2011: 157).

Ungleichen ebenfalls als ein Mechanismus von Diskriminierung zu verstehen ist. Damit wird Helenes Verständnis von freiwilligem Engagement und ihrer Rolle darin als diejenige, die einen Beitrag zu „Wohlfühlen“ und „Ankommen“ geflüchteter Menschen leisten möchte, auf einen karitativen Anspruch begrenzt, so dass gesellschaftspolitische Kritik oder Förderung von Empowerment der Tandempartnerin oder des Tandempartners in den Hintergrund treten (vgl. hierzu Daphi/Stern 2019: 274).

Insgesamt unterstreichen diese ausgewählten Ergebnisse des internationalen Forschungsstandes sowie auch unsere Rekonstruktionen die Aktualität der Diskussion über den pädagogischen Umgang mit Macht und Ungleichheit im Kontext von Flucht*Migration und Inklusion und damit verbundene Professionalisierungsanforderungen: Als zentrales Element migrationspädagogischer Professionalität gilt die Reflexion der eigenen Involviertheit in Machtverhältnisse (vgl. Messerschmidt 2016) sowie der Auswirkungen von Machtasymmetrien auf Kommunikation und Interaktion in der Migrationsgesellschaft (vgl. Auernheimer 2013). Dazu zählt beispielsweise, dass Angehörige der Mehrheitsheitsgesellschaft in dominanten Positionen der Versuchung unterliegen, „die Macht der Deutung für die Äußerungen der anderen zu beanspruchen“ (ebd.: 56); auch das Aushandeln von symmetrischen Beziehungen gilt als erschwert, wenn nicht sogar als unmöglich, da die subaltern Positionierten die meist implizite Beziehungsdefinition der dominanten Kommunikationspartner:in z.B. als ‚sozialpädagogischer Fall‘, als ‚Geflüchtete:r‘, als ‚Person mit Behinderung’ akzeptieren müssen (vgl. ebd.: 53). Dabei sind die Grenzen der Reflexion zu berücksichtigen: Da „Einzelne es nicht schaffen können, gesellschaftliche Ungleichheit zu eliminieren“ ist die Desillusionierung und die Dekonstruktion eines „übersteigerten Idealismus“ ein Teil des Reflexionsprozesses (Hummrich/Meier 2016: 217). Insofern kann migrationspädagogische Professionalität nicht gleichgesetzt werden mit der Herstellung von Chancengleichheit, sondern umfasst die reflexive Analyse der (eigenen) Handlungspraxis angesichts unauflösbarer Widersprüche (vgl. Hummrich/Meier 2016: 216).

Von diesen professionalisierungstheoretischen Überlegungen könnten weitere Impulse für die Debatte um Macht als pädagogischen Grundbegriff (vgl. Schäfer 2004) ausgehen. Ohnehin ist in den vergangenen 20 Jahren eine Intensivierung machtkritischer Reflexionen in der Erziehungswissenschaft zu beobachten (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2020: 491), die befördert wurde durch Vertreter:innen aus differenztheoretisch angelegten Arbeitsfeldern der Disziplin, wie der Geschlechter- und Migrationsforschung sowie auch durch die Rezeption poststrukturalistischer Theorien (vgl. ebd.). Aktuell werden diese machtkritischen Reflexionen ebenso in der kritisch-rekonstruktiven Inklusionsforschung fortgeführt (vgl. Budde et al. 2017), die methodologisch u.a. an die praxeologische Wissenssoziologie, die Praxistheorie und das Intersektionalitätsparadigma anknüpft und damit machttheoretische Fragestellungen im Kontext von Bildung und Erziehung mit (migrations-)gesellschaftlichen Ungleichheitslagen in Verbindung bringt.

Literatur

Auernheimer, G. (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In Auernheimer, G. (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-70.

bagfa (2016): Patenschaften verbinden. Erfahrungen von Seniorenbüros, Freiwilligenagenturen und Bürgerstiftungen mit dem Programm „Menschen stärken Menschen". https://bagfa.de/wp-content/uploads/2019/12/Patenschaftsprojekte_Menschen_staerken_Menschen_bagfa_BaS_IBS.pdf

bagfa (2020): Impulspatenschaften. https://bagfa.de/projekte/impulspatenschaften/

Bauer, V. (2021): Freiwilligenarbeit im Kontext von Fluchtmigration. Der Umgang mit Machtasymmetrie in Tandembeziehungen aus der Perspektive beteiligter Akteur*innen. Eine qualitative Interviewstudie. Köln: Unveröffentlichte Masterarbeit.

Behrensen, B./Westphal, M. (2019): Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch – Etablierung neuer Konzepte in der qualitativen Forschung. In Behrensen, B./Westphal, M. (Hrsg.), Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch . Wiesbaden: Springer VS, S. 3-8.

Boos, M./Miosge, N./Fischer, J./Bögel, S./Abbasi, A. (2016): Integrationstandems und Supervised Networking mit geflüchteten Menschen in studentischen Gruppen durch Service Learning. Gruppe, Interaktion, Organisation, 47, S. 225-230.

Breuer, F./Mey, G./Mruck, K. (2011): Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In Mey, G./ Mruck, K. (Hrsg.), Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS, S. 427-448

Breuer, F./Muckel, P./Dieris, B. (2019): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Budde, J./Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In Zeitschrift für Inklusion (4).

Budde, J./Dlugosch, A./Sturm, T. (Hrsg.) (2017): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Leverkusen: Barbara Budrich.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Hochschulzugang und Studium von Flüchtlingen. Eine Handreichung für Hochschulen und Studentenwerke. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Broschueren/handreichung-hochschulzugang-gefluechtete.html?nn=282388

Castro Varela, M./Heinemann, A. (2016): Mitleid, Paternalismus, Solidarität. Zur Rolle von Affekten in der politisch-kulturellen Arbeit. In Ziese, M./Gritschke, C. (Hrsg.), Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript, S. 51-66.

Charmaz, K. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In Mruck, K./Mey, G. (Hrsg.), Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS, S. 181–205.

Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory. London: Sage.

Christ, S. (2019): Relevante Ethnologie im institutionell gerahmten Interaktionsfeld Geflüchteter. In Klocke-Daffa, S. (Hrsg.), Angewandte Ethnologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 379-390.

Daphi, P./Stern, V. (2019): Engagement für und mit Geflüchteten. Reflexionen zur Zivilgesellschaft. In Johler, R./Lange, J. (Hrsg.), Konfliktfeld Fluchtmigration: Historische und ethnographische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 265-280.

Elias, N./Scotson, J. L. (1990): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Endres, D./Gould, M. (2009): „I am also in the position to use my whiteness to help them out“. The communication of whiteness in service learning. Western Journal of Communication, 73(4), pp. 418-436.

Fedyuk, O./Zentai, V. (2018): The Interview in Migration Studies: A Step towards a Dialogue and Knowledge Co-production? In Zapata-Barrero, R./Yalaz, E. (Eds.), Qualitative Research in European Migration Studies. IMISCOE Research Series, pp. 171–188. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76861-8_10

Gent, P. J. (2011): Service-Learning and the culture of ableism. In Stewart, T./Webster, N. (Eds.), Problematizing Service-Learning: Critical Reflections for Development and Action. Charlotte: Information Age Publishing.

Glokal e.V. (2016): Das Märchen von der Augenhöhe. Macht und Solidarität in Nord-Süd-Partnerschaften. Berlin: glokal e.V.

Gomez, M. L. (2016): The Promise and Limits of Service Learning: How Are Aspiring Teachers of Color and Those Who Are Children of Immigrants Affected? Journal of Educational Research and Practice, 6(1), pp. 19-32.

Gögercin, S. (2018): Soziale Arbeit mit geflüchteten Menschen. In: Blank, B./Gögercin, S./Sauer K./Schramkowski, B. (Hrsg.), Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Springer VS, Wiesbaden. S. 551-561.

Grabau, Ch./Rieger-Ladich, M. (2020): Macht. In Weiß, G./Zirfas, J. (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophien. Wiesbaden: Springer VS, S. 491-502.

Hamburger, F./Seus, L./Wolter, O. (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Griese, H.M. (Hrsg.). Der gläserne Fremde. Leverkusen: Leske & Budrich, S. 32-42.

Han-Broich, M. (2012): Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Han-Broich, M. (2019): Freiwilliges Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund – Chancen und Grenzen gesellschaftlicher Integration und Inklusion. In Hilse-Carstensen, T./Meusel, S./Zimmermann, G. (Hrsg.), Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion. Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-66.

Hilse-Carstensen, T./Meusel, S./Zimmermann, G. (Hrsg.) (2019): Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion. Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

Hoffmann, S. (2017): Engagement reflektieren: Ein Vorschlag. eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft, 2. https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_hoffmann_170215.pdf, http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/191377/servicelearning-lernen-durch-engagement

Karakayali, S. unter Mitarbeit von Heller, M. (2018): Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete in Deutschland. State-of-Research Papier 09, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer', Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC). URL: https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2017/05/SoR-09-Karakayali.pdf [letzter Zugriff 09.02.22]

Karakayali, S./Kleist, O. (2016): EFA-Studie 2. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin 2016.

Kewes, A./Munsch, C. (2019): Engagementabbrüche in Wohlfahrtsverbänden: Welche Rolle spielt ein „Migrationshintergrund“? In Kaufmann, M. E./Otto, L./Nimführ, S./Schütte, D. (Hrsg.), Forschen und Arbeiten im Kontext von Flucht. Reflexionslücken, Repräsentations- und Ethikfragen. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-40.

Kuhnke, Y./York, J. (2014): Service Learning – Hochschuldidaktik für eine inklusive Gesellschaft? Zeitschrift für Inklusion, 9(1-2). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/215

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Weinheim: Beltz.

Lange, S. (2017): Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit: Empirische Einblicke zur Sicht von Studierenden aus ‚Service Learning‘-Seminaren. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 40(1), S. 32–37.

Lange, S. (2018): Inklusion und Flucht – Professionalisierung von Grundschullehrkräften angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen. In Miller, S./Holler-Nowitzki,B./Kottmann, B./Lesemann, S./Letmathe-Henkel, B./Meyer, N./Schroeder, R./Velten, K. (Hrsg.), Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 22: Profession und Disziplin - Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 250-256.

Magnus, C. D./Sliwka, A. (2014): Servicelearning – Lernen durch Engagement. Online Dossier Zukunft Bildung: Bundeszentrale für politische Bildung und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/191377/servicelearning-lernen-durch-engagement

Mecheril, P. (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, P. (2020): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In Ackeren, I. van/Bremer, H./Kessl, F. (Eds.), Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leverkusen: Barbara Budrich, doi: 10.2307/j.ctv10h9fjc.

Messerschmidt, A. (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In Doğmuş, A./Karakaşoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.), Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft . Wiesbaden: Springer VS, S. 59-70.

Patti, C. J./Ellis, C. (2017): Co-constructed Interview. In Matthes, J./Davis, C. S./Potter, R. F. (Hrsg.), The International Encyclopedia of Communication Research Methods. https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0026.

Rea, A./Martiniello, M./Mazzola, A./Meuleman B. (2019): Introduction. In Rea, A./Martiniello, M./Mazzola, A./Meuleman, B. (Hrsg.), The Refugee Reception Crisis in Europe. Polarized Opinions and Mobilizations. Bruxelles: Éditions de l’Université de Bruxelles, pp. 11-30.

Reinders, H. (2016): Theoretische Uberlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Rust, I. (2019): Zivilgesellschaftlich-ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete und von Geflüchteten. Ein doppelter Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe. In Natarajan, R. (Hrsg.), Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-202.

Schäfer, A. (2004): Macht — ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.), Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145-163.

Schührer, A. (2019): Freiwilliges Engagement von Frauen mit Zuwanderungsgeschichte – Anerkennung, Inklusion oder Lebensbewältigung? In Hilse-Carstensen, T./Meusel, S./Zimmermann, G. (Hrsg.), Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion.

Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 67-83.

Schüler, B. (2020): Ankommenspatenschaften Einsichten über ein ungewohntes niedrigschwelliges Format im Engagement für Geflüchtete. In Gesemann, F./Nentwig-Gesemann, I./Seidel, A./Walther, B. (Hrsg.), Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 287-305.

Simonson, J./Kelle, N./Kausmann, C./Karnick, N./Arriagada, C./Hagen, C./Hameister, N./Huxhold, O./Tesch-Römer, C. (2021): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/176836/7dffa0b4816c6c652fec8b9eff5450b6/freiwilliges-engagement-in-deutschland-fuenfter-freiwilligensurvey-data.pdf

Strübing, J. (2018): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer VS.

Thönneßen, N. M. (2020): Ehrenamtliche als Integrationslotsen im totalen Flüchtlingsraum? Risiken und Chancen der Orientierung am Integrationsbegriff im Feld ehrenamtlicher Unterstützung für Geflüchtete. In Kaufmann, M. E./Otto, L./Nimführ, S./Schütte, D. (Hrsg.), Forschen und Arbeiten im Kontext von Flucht. Wiesbaden: Springer VS, S. 285-310.

Witte, K. (2018): „Versteh mich nicht zu schnell" – Achtsames Arbeiten mit geflüchteten Menschen. Wiesbaden: Springer VS.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1(1), 25 Absätze.

Daniel Goldmann

Inklusion, Exklusion, Selektion.

Zur (Un-)Hintergehbarkeit von Differenz in Schule und Unterricht am Beispiel des Offenen Unterrichts in der Grundschule

1 Inklusion und Selektion – ein unlösbarer Widerspruch?

Inklusion und Selektion stellen sich im Diskurs zumeist als unlösbarer Widerspruch zwischen Anerkennung und Beschämung, zwischen Teilhabe und Ausgrenzung, zwischen Vielfalt und Homogenisierung dar. Inklusion beschreibt das Ideal, den Wunschzustand; Selektion markiert ein zentrales (all-)gegenwärtiges Übel des deutschen Schulwesens, das es zu überwinden oder zumindest weitestmöglich zurückzudrängen gilt (vgl. Prengel 2019). Und auch das Verhältnis zur Folge der Selektion, der Exklusion von der vollumfänglichen, gleichberechtigten Teilhabe an Schule könne als „Inklusions-Paradox" (Reh et al. 2021: 8) gefasst werden, da mit jeder Inklusion automatisch die Bedrohung einer Exklusion einhergehe (vgl. auch Wischmann 2015). Die Verhältnisbestimmung zwischen Inklusion und Selektion als konstitutiv widersprüchliche scheint somit offensichtlich. Diese eindeutige Verhältnisbestimmung und Positionierung zur Selektion findet sich auch in anderen schulpädagogischen Diskursen:

- Der Heterogenitätsdiskurs liefert fast deckungsgleiche Argumentationslinien, die Heterogenität als Positiv-Wert und einzelschulische Segregation oder gesellschaftsbezogene Selektion als Negativ-Wert setzt (vgl. Trautmann/Wischer 2011).
- Auf der Ebene des Unterrichts gibt es eine klare Präferenz für pädagogische Diagnostik und daraus geschöpfter unterschiedlicher Behandlungen vor sogenannter Selektionsdiagnostik (z.B. Hanke 2005).
- Bei der organisationalen Selektivität der Einzelschule wird global Binnendifferenzierung vor Formen äußerer Differenzierung bevorzugt (Wischer 2013).
- Und auch auf der gesellschaftlichen Ebene gibt es in der schulpädagogischen Diskussion eine implizite Präferenz in der Argumentation: Indem Bewertungen in Schule vornehmlich oder sogar ausschließlich der

> Selektionsfunktion und damit den Anforderungen der Gesellschaft zuzuschreiben seien, werden Bewertungen als dem Pädagogischen nur Äußerliches verstanden und die pädagogische Praxis damit implizit affirmiert und von der (Mit-)Verantwortlichkeit für Selektionen und ihren Folgen befreit (Breidenstein 2018).

Jedoch erzeugt auch pädagogische Diagnostik Differenz, die genauso wie Binnendifferenzierung selbst eine Ungleichbehandlung darstellt, die nicht automatisch gerechter ist (vgl. Kabel 2017). Die gute Absicht der Erzieher:innen – wie auch im empirischen Beispiel des Beitrags veranschaulicht werden kann – reicht nicht, um eine bessere oder unproblematische Praxis zu garantieren. Und auch die Durchführung von Unterricht sowie die Disziplinierung von Schüler:innen gewinnen durch die Möglichkeit der Bewertung und Notengebung (vgl. Zaborowski et al. 2011). Eine klare Trennung von Inklusion und dem Pädagogischen auf der einen Seite und Selektion, Exklusion und Gesellschaft auf der anderen über einen Widerspruch zwischen Gewünschtem und Unerwünschtem deutet sich darin als zu simpel an.

Der Beitrag formuliert diesbezüglich eine Begriffsofferte, die die Erscheinungsformen der Selektion differenziert (Abschnitt 3) und darüber das Verhältnis zwischen Inklusion/Exklusion und Selektion komplexer relationiert (Abschnitt 2 und 3). Auf Basis dieser begrifflichen Unterscheidungen wird die hinter den Forderungen nach Reduktion oder gar Abschaffung der Selektion stehende Frage der Hintergehbarkeit selektiver Praktiken in Schule und Unterricht in zweifacher Weise behandelt. In einem ersten Schritt wird als theoretischer Schluss aus dem Begriffsvorschlag gezogen, dass ein Großteil der selektiven Praktiken kontingent ist, also weder in Form noch im Ausmaß so sein muss, sondern Alternativen denkbar sind. Dies verweist dann in der Folge – so die These – gerade nicht auf Externes wie die Wirtschaft, die Selektionsfunktion oder die Gesellschaft an sich, sondern im Gegenteil auf Schule und Unterricht selbst und die Frage, welche Funktionalität die jeweiligen Selektionen für sie und ihre bestehenden Strukturen haben (Abschnitt 3). Dieser allgemeine Schluss wird in einem weiteren Schritt empirisch gewendet. Dazu wird in Abschnitt 4 mit dem Offenen Unterricht nach Falko Peschel (2002) ein inklusiver Reformunterricht daraufhin untersucht, welche allgemeinen und schulspezifischen Struktur- bzw. Bezugsprobleme sich in diesem radikalen Versuch, typische Selektionen der Schule zu unterlassen, dokumentieren. Die Pointe dieses Beispiels ist, dass in der Szene *nicht trotz* des hohen Maßes an Selbstbestimmung im individualisierten Lernen Beschämung stattfindet, sondern *wegen* des hohen Maßes, in dem die Lehrkraft das pädagogisch-konstitutive Zwangsmoment verleugnet und sich darüber in selbst erzeugte Widersprüche verstrickt. Der Beitrag schließt mit Reflexion und Diskussion der theoretischen und empirischen Ergebnisse in Bezug auf die Hintergehbarkeit von Selektionen (Abschnitte 5).

2 Multiple In-/Exklusion

Systemtheoretisch meint die Frage nach Inklusion in Unterricht und Schule die Frage danach, ob die einzelnen Schüler:innen Berücksichtigung finden oder nicht (vgl. Luhmann 2005). Dies wird entlang der allgemeinen Unterscheidung der drei Systemebenen Interaktion, Organisation und Gesellschaft für das Erziehungssystem über die Differenzierung angewandt, ob

- die Schüler:innen im Unterricht anwesend sind,
- sie Schüler:innen einer bestimmten Schule sind und
- sie im Unterricht pädagogisch, d.h. als Lernende adressiert werden.

Mit den je unterschiedlichen Inklusionen gehen stets auch automatisch (implizite) Exklusionen einher: Man wird i.d.R. nur in eine Organisation gleichzeitig inkludiert und ist in der Folge von allen anderen exkludiert. Und auch im Unterricht wird fortwährend zwischen unterschiedlichen Formen der Inklusion bzw. Exklusion gewechselt, z.B. indem Gruppen für die Bewältigung von Lernaufgaben gebildet werden.

Auch wenn v.a. die Inklusion in eine Organisation über große Zeiträume stabil bleibt und selbst für die interaktionellen Fragen der unmittelbaren Anwesenheit zumindest für kurze Zeiträume, z.B. eine Unterrichtsstunde, die Inklusion relativ gleichbleibend ist, ist diese spätestens in der Ebene des Pädagogischen operativ zu differenzieren. Dies meint, dass das In-/Exklusionsverhältnis nicht „als stabiler Zustand definiert werden [kann], sondern nur als permanenter Prozess" (Farzin 2006: 98) zu beobachten und damit von Ereignis zu Ereignis neu zu bewerten ist. So ist es z.B. für den klassenöffentlichen Unterricht typisch, dass Schüler:innen fortwährend unterschiedlich Berücksichtigung finden, indem permanent zwischen Sprecher:innen- und Publikumsrolle gewechselt wird. Auch in letztgenannter sind sie nicht von der pädagogischen Adressierung befreit, sondern sie sind zur Aufmerksamkeit und damit zum psychischen Nachvollzug des kommunizierten Lernens aufgefordert und finden damit in der Zuhörer:innenrolle Berücksichtigung.

Diese prozesshaften ‚automatischen' In-/Exklusionen stehen in der Beobachtung von Inklusion und Bildungsungerechtigkeit zumeist nicht im Zentrum (Ausnahme z.B. Kabel 2017). Stattdessen fokussiert die Diskussion die expliziten Exklusionen:

- der kurzzeitige Ausschluss aus dem Klassenunterricht, etwa wenn man in den Trainingsraum geschickt wird oder anstelle von Lernaufgaben Beschäftigungsaufgaben erhält (vgl. Herzmann/Merl 2017),

- die Nicht-Versetzung oder die Bildung von Sonderklassen (vgl. Wischmann 2015) und damit Exklusion aus einer organisationalen Einheit oder

- Exklusionen aus der Organisation wie die vorzeitige Abschulung auf eine andere Schulform bzw. in einen anderen Bildungsgang oder das reguläre Beenden einer Schulform durch den Übergang in eine nächste oder das Erlangen eines Schulabschlusses (vgl. Prengel 2019).

Kritisiert wird z.T. die Exklusion an sich (z.B. bei äußerer Differenzierung, vgl. Wischmann 2015), zumeist bezieht sich die Kritik aber auf die Ungleichverteilung der Exklusionen oder der mit der Exklusion einhergehenden Schulabschlüsse auf bestimmte Gruppen. Als ursächlich für diese ungleichen und ungerechten Exklusionen wird die hohe Selektivität des deutschen Schulwesens angesehen (vgl. Prengel 2019). Zur differenzierten Beschreibung sollen im Weiteren verschiedene Formen der Selektion unterschieden werden.

3 Selektion – Varianten der Erzeugung von schulischer Differenz

Ausgehend von einem Vorschlag von Jörg Dinkelaker[1] formuliert Jochen Kade (2004) die Begriffsofferte, vier Formen der Selektion im Unterricht zu unterscheiden: Prüfen/Feststellen, Bewerten, Auswählen und Zertifizieren. Diese Selektionen können teilweise in unterschiedlicher Form in den drei Systemebenen zur Anwendung kommen.

Die Selektionspraxis *Prüfen/Feststellen* meint den jedem Erziehen inhärenten Anschluss an die kommunizierte Erziehungsabsicht, die überprüft, ob oder bis zu welchem Grad das Erwartete gelernt wurde. Für den Unterricht zeigt sich dies im letzten Schritt des zumeist typischen Dreischritts Initiation-Response-Evaluation (Mehan 1979). Zwar kann man die Evaluation nur implizit formulieren oder retardieren, aber nie gänzlich suspendieren. Entfällt sie, handelt es sich nicht um eine pädagogische Kommunikation, also z.B. nicht um eine Frage, die ein Wissen beim anderen überprüft, sondern selbst Wissen erlangen will.

Mit der Selektionspraxis von Prüfen/Feststellen und damit der Unterscheidung von richtig/falsch ist zumindest theoretisch nur das Markieren von Lernen/Nicht-Lernen vollzogen. Anders als bei Fabian Dietrich (2019) bewegen wir uns – zumindest theoretisch – damit noch nicht im Feld der Leistung. Dies entscheidet sich erst mit dem Anschluss an das Prüfen/Feststellen, das entweder in einem auf Lernen gerichteten Erwartungsstil in Form der Unterscheidung von vermittelbar/nicht-vermittelbar und damit pädagogischen Readressierungen erfolgen

1 Hierbei handelt es sich um ein unveröffentlichtes und ohne Titel zitiertes Manuskript.

kann[2] oder mit der normierenden Anschlussunterscheidung von besser/schlechter über das *Bewerten*.

Ein Prüfen/Feststellen ohne jeglichen selektiven Anschluss durch besser/schlechter ist jedoch in der Schule ein nur selten auftretender Fall. So stellen mündliche Noten im klassenöffentlichen genauso wie Berichtszeugnisse im individualisierten Unterricht ein besser/schlechter-Regime dar, bei dem jeder inhaltliche Beitrag unter eine solche bewertende Beobachtung fallen kann und am Ende des Halbjahres die Summe aller Beobachtungen in eine Note oder einen Bericht überführt wird. In beiden Fällen wird Lernen zu einer Norm relationiert, wie es für schulische Leistung konstitutiv ist. Insofern ist Dietrich (ebd.) auf der praktischen Ebene dennoch zuzustimmen, dass Leistung und mit ihr die Selektion in den basalen Strukturen der Schule eingeschrieben ist.

In ähnlicher Weise soll auch Luhmann und Schorr (1988) gleichsam zugestimmt und widersprochen werden. Sie stellen die These auf, dass sich im schulischen Unterricht eine Codierung über besser/schlechter „zwangsläufig ausbildet [… und es folglich] weder dem Lehrer noch der Pädagogik freisteht, eine solche Entwicklung zu verhindern" (ebd.: 465). Anstatt hier einen Zwangsmechanismus zu konstatieren, erscheint es mir für die Frage der praktischen Hintergehbarkeit und ihrer Folgenhaftigkeit hilfreicher, die Kontingenz dieser Codierung zu betonen, und damit, dass sie zwar nicht zufällig omnipräsent ist, dies aber dennoch anders denkbar wäre. So besteht zwar die Möglichkeit in Unterricht (z.B. in Nachmittags-AGs oder Projekttagen) wie auch in Schule insgesamt (z.B. in der Summerhill School) ohne einen Bewertungsrahmen und damit außerhalb des Leistungsuniversalismus pädagogisch zu kommunizieren. Ein solches Unterfangen – und dies ist bereits ein Vorgriff auf das empirische Beispiel – ist aber nur mit einem Verlust von pädagogischen Einflussmöglichkeiten auf das Lernverhalten der Schüler:innen denkbar. Dies kann erklären, warum eine Integration in den Leistungsuniversalismus über Bewertungen empirisch nur selten und zumeist nur an den Randbereichen des Schulischen unterlassen wird.

Ähnliches lässt sich für das *Auswählen* z.B. auf organisationaler Ebene über Klassifizierungen argumentieren. So formuliert Beate Wischer (2013), dass Sortierungen nach Differenzkategorien wie Alter, Leistungsstand[3] oder Geschlecht eine „Notwendigkeit" (ebd.: 109) seien, weil dies die knappen Ressourcen steuern könne und erst darüber eine kriteriengeleitete Auswahl Legitimität erhalten würde. Auch hier soll nicht grundsätzlich widersprochen, sondern nur die

---

2 Auch diese Readressierungen werden i.d.R., wie unten ausgeführt, über die nachträgliche bewertende Beobachtung, z.B. über mündliche Noten, in den Leistungsuniversalismus integriert und sind damit letztlich in der Praxis zumeist auch nicht frei davon, wie dies hier theoretisch entworfen wird.

3 Dies kann über eine vorgängige Benotung erfolgen. Sprich Ziffernnoten sind nicht nur ein Strukturmittel für den Unterricht (Zaborowski et al. 2011) und hilfreich für die legitime Verteilung von Zertifikaten (s.u.), sondern auch ein Mittel, um innerhalb der Organisation Zuordnungen und Ressourcen pädagogisch zu steuern.

Alternativlosigkeit bezweifelt werden. Auch hier könnte Schule ohne eigene organisationale Zuordnungen arbeiten und die Schüler:innen in ihren Zuordnungen zu Gruppen stets selbst entscheiden lassen. Damit würde sie sich aber – wie Wischer darlegt – ähnlich der Unterrichtsebene der Möglichkeit der pädagogischen Steuerung und der kriteriengeleiteten Verwendung ihrer begrenzten Ressourcen berauben.

Beim *Zertifizieren* wird gemeinhin die Gesellschaft bzw. werden die anderen Funktionssysteme und ihre Leistungserwartungen an die Schule als Ursprung aufgerufen. Dies erfolgt auch in der systemtheoretischen Beschreibung von Kade, wenn er konstatiert, dass das Zertifizieren „die pädagogische Kommunikation mit der Gesellschaft [verbindet], insofern […] ihr Ursprung außerhalb der pädagogischen Kommunikation" (Kade 2004: 211) liegt. Diesem soll nicht gänzlich widersprochen, sondern vielmehr darauf hingewiesen werden, dass damit eine weitere evtl. sogar praktisch bedeutsamere Funktion von Zertifikaten unterschlagen wird (ähnlich Breidenstein 2018): Beim Zertifizieren geht es nicht nur um die Vergabe von Abschlüssen, die Informationen für abnehmende Einrichtungen in anderen Funktionssystemen bereithalten, sondern auch um Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungseinrichtungen und damit um die Vergabe von Anschlussmöglichkeiten innerhalb des Erziehungssystems. Dies umfasst jedes Ende einer Schulform bzw. eines Bildungsgangs: angefangen bei den nicht bindenden Übergangsempfehlungen der Grundschule über die diversen Schulabschlüsse, die wieder den Zugang zu weiteren Bildungseinrichtungen reglementieren, bis hin zum Studienabschluss, der in den meisten Fällen den Zugang zur Erlangung des höchsten Bildungsgrades, dem Doktortitel ermöglicht. Und auch der Übergang in das berufliche Ausbildungssystem ist operativ gesehen nicht einfach der Wechsel in das Wirtschaftssystem, da die Schulkarriere nicht nur an den Berufsschulen fortgesetzt wird, sondern auch in den Ausbildungsbetrieben Auszubildende als solche und damit als Lernende adressiert werden und nicht nur als Arbeitnehmer:innen.

Das Zertifizieren kann folglich nicht zureichend verstanden werden, wenn darin nur ein gesellschaftlicher Eingriff in das pädagogische Geschäft und eine Unterordnung der Schule unter Interessen v.a. aus dem Wirtschaftssystem gesehen wird. Zwar begibt sich die Schule mit dem Versprechen, dass ihre Zertifikate Aussagekraft über das Wissen und Können der Zertifizierten bereithalten, in eine Abhängigkeit v.a. zum politischen und wirtschaftlichen Funktionssystem. Aus dieser Abhängigkeit gewinnt das Erziehungssystem aber v.a. in zwei Punkten an Unabhängigkeit. Zum einen erhält es dadurch gesellschaftliche Unterstützung v.a. in Form von finanziellen Ressourcen, sodass sich Schule bei der Wahl der Schüler:innenschaft wie auch deren Verbleib indifferent gegenüber ihrer direkten finanziellen Unterstützung bzw. der ihrer Eltern zeigen kann. Zum anderen erhöht sich mit dem im Zertifizieren formulierten Versprechen auf die Relevanz schulischer Leistungen in anderen Funktionssystemen und dem Glauben auf die Einhaltung dieses Versprechens die Kooperationsbereitschaft der Schüler:innen. Für

den Unterricht heißt dies, dass weniger Disziplinprobleme auftreten, mehr nicht-formal einforderbare Anstrengungs- und Kooperationsbereitschaft an den Tag gelegt wird und Unterricht folglich leichter abgehalten werden kann.

Folgt man dieser begrifflichen Unterscheidung und versammelt damit diese verschiedenen Praktiken unter dem Begriff der Selektion, wird zuallererst deutlich, dass viele Formen der Selektion grundsätzlich hintergehbar sind. Kategorial unhintergehbar ist nur die Variante des Feststellens/Prüfens. Erst diese macht, wie man am unterrichtstypischen Muster Initiation-Response-Evaluation sehen kann, eine Frage zur ‚Lehrer:innenfrage' bzw. eine Kommunikation zu einer pädagogischen Kommunikation. Alle anderen Selektionen sind nicht konstitutiv und damit nicht alternativlos.

Diese Potentialität verweist m.E. jedoch mit Nachdruck auf die unterrichtliche und schulische Praxis: Wenn sich die Selektionen trotz aller programmatisch-normativen Appelle in der Praxis halten, kann dies nur schwerlich als Trägheit oder Pfadabhängigkeit interpretiert werden, sondern deutet darauf hin, dass die Praxis selbst davon einen Nutzen für sich hat. Selektion sowohl in seiner eher unterrichts- und organisationsbezogenen Variante des Bewertens und Auswählens als auch das gesellschaftsbezogene Zertifizieren sind nicht einfach extern auferlegte Bürden, die dem Schulischen nur äußerlich sind. Sie sind vielmehr selbstdienliche Praktiken des Pädagogischen, die unterrichtliche und schulische Probleme lösen (ähnlich Breidenstein 2018). Will man diese selektiven Praktiken unterlassen oder reduzieren, so liefert die hier in einigen Aspekten vollzogene funktionale Analyse gleichsam eine Hilfestellung zur Reform: Damit das Neue wirklich eine Alternative ist, müssen alle manifesten wie auch latenten vorher gelösten Probleme ebenfalls durch die neue Form gelöst werden. Aus einer umfänglichen Analyse selektiver Praktiken kann also ein Anforderungsprofil für Alternativen erstellt werden. Das folgende empirische Beispiel verdeutlicht diese Perspektive anhand der Analyse eines Moments des Scheiterns am eigenen Selbstanspruch und lässt darüber eine Alternative aufscheinen.

4 Offener Unterricht oder der Versuch der Hintergehung unhintergehbarer Strukturen

4.1 Das Konzept des offenen Unterrichts

Der offene Unterricht nach Falko Peschel (2002, 2008) grenzt sich sowohl vom lehrer:innenzentrierten, klassenöffentlichen Unterricht ab als auch von vielen Formen des individualisierten Lernens, die als materialzentrierter Lehrgangsunterricht kritisiert werden. In letzteren würden zumeist nur Freiheitsgrade in organisatorischen Fragen der Aufgabenerledigung wie die Reihenfolge oder der Ort

der Bearbeitung zugestanden. Eine umfassende Hinwendung zum Subjekt und seinem Lernen finde aber nicht statt. Genauso würde die Rolle der Lehrkraft nicht geändert, sondern die bisherige unmittelbare Steuerung „in die Arbeitsmaterialien“ (Peschel 2002: 9) vollzogen.

Falko Peschel hat daraufhin ein Unterrichts- und Grundschulkonzept entwickelt, das individualisiertes Lernen nach dem Prinzip „Ich lerne, was ich will!“ (Peschel 2008) als „radikale Umsetzung offener Unterrichtsformen“ (ebd.: 55) denkt. Im Kern des Lernkonzepts steht die Abkehr von expliziten oder impliziten Lehrgängen und damit von jeglichen vorgefertigten Vorstellungen und lehrer:innenseitigen Steuerungen des Lernens. Vielmehr suchen und stellen sich die Schüler:innen selbst Aufgaben und Projekte, in denen sie von der Lehrkraft und anderen Schüler:innen angeregt und unterstützt werden. Dabei können sie – so der zentrale Anspruch – stets frei und selbst entscheiden, wann und ob sie überhaupt ein Fach bzw. einen fachlichen Gegenstand lernen. Bei ‚lernunwilligen‘ Schüler:innen würden „das interessante Tun der anderen im Zusammenhang mit der sich aus dem eigenen Nichtstun ergebenen Langeweile“ (Peschel 2002: 170) dazu führen, dass auch diese zum selbst gewählten Lernen finden. Diese für Schule radikale Selbst- und Mitbestimmung der Schüler:innen bezieht sich dabei nicht nur auf ihr Lernen, sondern auch auf das demokratisch organisierte Miteinander in der Klasse. Auf Basis dieser Prinzipien beansprucht dieses Unterrichts- und Schulformat im Besonderen inklusiv sein zu können, indem v.a. auch Schüler:innen mit so genannten Lernentwicklungsstörungen oder -verzögerungen die Möglichkeit bekommen, sich in ihrem Tempo dem schulischen Lernen und den Gegenständen zu nähern, anstatt aufgrund permanenten Scheiterns an den Erwartungen auf Förderschulen exkludiert zu werden. (vgl. ebd.)

Auch im Bereich der Leistungsbewertung kritisiert Peschel die gängige schulische Praxis. So würden Leistungsbewertungen vornehmlich als „Kontrollmittel [genutzt], die Schüler zu disziplinieren und den „Unterricht“ sicherzustellen“ (ebd.: 181). Auf Seiten der Schüler:innen sei dies folgenreich für das eigenständige Lernen, da z.B. „Belohnungsstempel o.Ä. [… eine] gewisse Herabwürdigung der Eigentätigkeit des Schülers“ (ebd.: 183) darstellten. Stattdessen gäben Fehler vielmehr Auskunft über die Entwicklungsstände der Schüler:innen, die entweder zeitweise unkorrigiert und unbewertet ausgehalten oder im Sinne einer pädagogischen Diagnostik auf helfende Anschlüsse befragt werden müssten. Fehler seien folglich „Kommunikationsanlässe, keine Bewertungskorrektive“ (ebd.: 181).

Während der Umgang mit Fehlern und damit das Prüfen/Feststellen sowohl in Form als auch Funktion konsistent zum sonstigen Konzept entworfen werden kann, erscheint dies für die Ausführungen zum Bewerten weniger eindeutig zu sein. Nimmt man die klassische Unterscheidung von Sach-, Sozial- und Individualbezugsnorm wäre angesichts des Konzepts eine starke Fokussierung auf die individuelle Entwicklung vor einem Sozialvergleich erwartbar: zum einen, weil die konzeptionelle Radikalisierung der Individualisierung des Lernens und seiner Steuerung auch eine Individualisierung der Leistungsbewertung nahelegt; zum

anderen, weil der fehlende gemeinsame Lehrgang einen Sozialvergleich über Inhalte verunmöglicht. Die generelle Absage an Lehrgänge erschwert aber einen kontrollierten Sachnormbezug in der Leistungsbewertung. In der Folge erscheint es schlüssig, dass als Maßstab von Peschel das, „was das einzelne Kind auf Grund seines jeweiligen Entwicklungsstandes bzw. seiner Fähigkeiten können müsste" (ebd.: 184) zugrunde gelegt wird. Damit wird dem faktischen Können ein Konstrukt eines individuellen sich entwickelnden Potentials als Norm entgegengestellt. Dabei erscheint entscheidend, wie dieses Potential bestimmt wird. Hierzu finden sich in den konzeptionellen Beschreibungen keinerlei Ausführungen. Dies scheint insofern problematisch, da zum einen unklar ist, wie ein solches Potential von der Lehrkraft bestimmt und reflexiv gehandhabt werden kann. Zum anderen ist eine Bestimmung der Norm der externen Kontrolle und Legitimation entzogen.

Dies verweist auf eine ebenso grundsätzliche Frage nach der Funktion von Leistungsbewertung im offenen Unterricht: Wenn die Fehler über die Korrektur oder ‚natürlich' durch deren Ausbleiben behoben werden, es keiner Disziplinierung zur Lernarbeit bedarf, Leistungsbewertung als „Druckmittel" (ebd.: 181) auch konzeptionell ausgeschlossen wird (s.o.) und die Schüler:innen nicht über sonderpädagogische Diagnostik exkludiert werden sollen, bleibt unklar, wozu die Leistungsbewertung jenseits der Zertifizierung in Klasse vier benötigt wird. Diese Frage wird umso bedeutsamer, wenn konstatiert wird, dass Leistungsbewertung von der ersten Klasse an „ein ganz alltäglicher Prozess in der Klasse" (ebd.: 185) ist, und damit Leistungsbewertungen nicht nur in Ausnahmefällen und getrennt vom Geschehen in der Klasse erfolgen, sondern integraler Bestandteil des Unterrichts sind.

Diese Anfragen an das Konzept des offenen Unterrichts nach Falko Peschel sollen im Weiteren empirisch gewendet werden, indem Interviewaussagen von Falko Peschel über die Leistungsbewertung wie auch eine Unterrichtssequenz der Praxis der Leistungsbewertung analysiert werden.

4.2 Eine Praxis der Leistungsbewertung im Offenen Unterricht

4.2.1 Datum und Methode

Die hier analysierten Szenen entstammen dem Dokumentarfilm „Ich lerne, was ich will. Freier Unterricht in der Grundschule" von Georg Lolos (2005). Der Aufnahmezeitraum lag in Schuljahr 2004/05 und damit wenige Jahre nach dem in den Büchern beschriebenen und analysierten Unterricht. Ob die hier aufgezeichnete neue Leistungsbewertungspraxis Vorläufer hatte und dauerhaft im Unterricht etabliert wird, ist unklar. Des Weiteren muss eingeschränkt werden, dass aufgrund des Zusammenschnitts des Videomaterials die Reihenfolge der Darstellung nicht notwendigerweise die Reihenfolge der Praxis abbilden muss. Auch

wenn damit die Nutzung der Szenen mit Restriktionen einhergeht, so erscheint es mir dennoch legitim, diese Aufnahmen zu verwenden. Zentral ist dabei, dass auch Dokumentarfilmer:innen der Wissenschaft ähnlichen Erhebungsstandards und Ethiken unterliegen, das Material nicht zu verfremden oder gar fiktionalisierte Inhalte unausgewiesen einzubinden. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass die Szenen nicht gestellt, sondern Auszüge aus der Praxis sind.

Die Anwesenheit des Journalisten und der Kamera kann in ähnlicher Weise wie für die Ethnografie sogar dahingehend positiv gewendet werden, dass mit ihr zwar vermutlich Veränderungen in der Praxis einhergehen, die dahinter liegende Struktur, die diese Praxis strukturiert, aber sogar umso deutlicher zutage treten kann, wenn die Anwesenheit des/der Fremden und seine/ihre Impulse die „Schweigsamkeit des Sozialen“ (Hirschauer 2001) zum ‚Sprechen‘ herausfordert. Beide ausgewählten Szenen können dafür als Beispiel dienen.

Die Szenen wurden sinnrekonstruktiv auf Basis einer systemtheoretischen Methodologie durch die Suche nach der Einschränkung der Kontingenz (Nassehi/Saake 2002) ausgewertet. Im Kern folgt daraus ähnlich anderen sinnrekonstruktiven Verfahren ein sequenzanalytisches Vorgehen, bei dem aus den jeweiligen kommunikativen Anschlüssen rekursiv der Sinn erschlossen und auf seine polykontexturale Funktionalität hin befragt wird.

4.2.2 Szene I: Die eigene Beschreibung der Leistungspraxis

Der szenische Begleitkommentar des Dokumentarfilms formuliert, dass ein neues Instrument in den Unterricht eingeführt wurde, bei dem die Schüler:innen zum einen an einer klassenöffentlichen Wandtafel ihren quantitativen Arbeitsumfang festhalten, indem sie in vier Feldern Symbole abkreuzen. Diese Visualisierungen des Arbeitsumfangs sind auf dem Brett untereinander aufgeführt und mit dem jeweiligen Namen versehen.

Die gleiche Abkreuztabelle soll auch auf einem separaten DIN A4-Blatt von den Schüler:innen ausgefüllt werden, auf dem sie darüber hinaus noch selbst auf einer stufenlosen Skala bewerten sollen, wie sie gearbeitet haben (zwischen „sehr gut“ und „nicht gut“), und diese Einschätzung mit einer Unterschrift versehen. Eine solche Bewertung inklusive Unterschrift wird auch von der Lehrkraft geleistet (s. Abbildung 1).

Im folgenden Ausschnitt beschreibt Falko Peschel das neu eingeführte Instrument im Gespräch mit dem Journalisten.[4]

4 Transkriptionsregeln: „(..)“ = 2 Sek. Pause; „ └“ markiert Überlappung von Beiträgen; „de-“ markiert Abbruch

Peschel: Also es ist im Prinzip der Versuch (.) öhm (.) ja so was wie ne Vorstellung davon zu bekommen, was man inner Woche oder am Tach so geschafft hat.
Int: Aber es ist doch ne ganz klare Leistungsbeurteilung, oder nich?
Peschel: Nee, ist also . ja es ist im Prinzip nich ne Leistungsbeurteilung, weil nich . eingeht . öhm .. was jemand jetzt . qualitativ gemacht hat. Ne, also es geht eher um di- ei- die Selbsteinschätzung des Kindes \ und natürlich
Int: └ und um Deine
Peschel: Meine is ne is ne Fremdeinschätzung.

Bereits mit der Formulierung „ne Vorstellung […] bekommen" benennt Falko Peschel nur die Funktion, den Schüler:innen über die rein visuelle Dokumentation sichtbar zu machen, was sie geschafft haben. Dies blendet die faktische Bewertung dieser festgestellten Quantität über die Skala aus. Auch nach der Konfrontation durch den Journalisten mit der für ihn offensichtlichen Diskrepanz zwischen dieser Beschreibung und dem Instrument wiederholt sich diese Leugnung[5] in zweifacher Weise. Zum einen fällt mit der Reformulierung von Leistungsbeurteilung in Selbst- und Fremdeinschätzung der explizite Leistungsbezug weg. Zum anderen sind Einschätzungen zwar anders als das reine Feststellen von Arbeitspensen eine Bewertung. Sie ist aber als nur vorläufige keine, die wie z.B. Noten im Rahmen der Organisation anschlussfähig und damit folgenreich wäre. Darüber hinaus erscheinen die beiden Einschätzungen unterschiedslos nebeneinander zu stehen. Was mit den beiden Einschätzungen passiert, wenn sie nicht übereinstimmen und ob die Fremdeinschätzung des Lehrers mehr Gewicht hat oder wer darüber entscheidet, bleibt hier unbenannt. Damit wird eine Folgenlosigkeit dieser Einschätzung suggeriert.

Im Reden über die Praxis wird zunächst die Bewertung an sich ausgeblendet und erst auf Konfrontation in einer abgeschwächten Form benannt, die aber jegliche organisationale Folgenhaftigkeit z.B. für Zertifikate negiert. Dies steht im Kontrast zum Dokument, das nicht nur aktenförmig ist, sondern mit den Unterschriften auch einen offiziellen Charakter erhält.

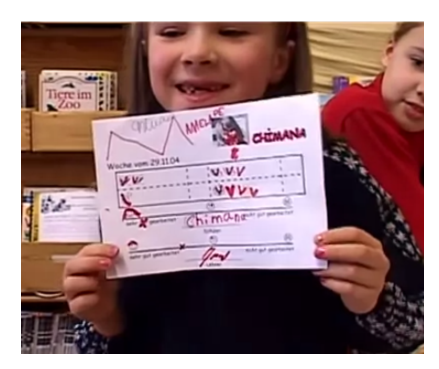
4.2.3 Szene II: Ein beschämender Umgang mit einer Leistungsbewertung

Auf die Frage des Journalisten im unmittelbaren Anschluss an die Unterzeichnung des Dokuments durch Falko Peschel „Bist Du zufrieden, Chimana, mit dem, was der Falko dir angekreuzt hat?" antwortet Chimana nicht verbal, wohl aber gestisch: Sie hält ihre Wochenrückmeldung frontal in die Kamera und so vor

5 Leugnung bzw. Verleugnung meint an dieser Stelle nicht einen bewussten Akt wider besseres Wissen oder überhaupt nur einen psychischen Akt. Vielmehr geht es um die kommunikativ vollzogene, sprich soziale Praxis, die eine offensichtliche Differenz zwischen Praxis und Eigentheoretisierung negiert. In dem Interview findet sich eine solche Praxis der Verleugnung wiederholt, weshalb von einem nicht zufälligen Muster ausgegangen wird.

ihren Körper, dass ihr lächelndes Gesicht direkt darüber zu sehen ist. Diese Haltung erinnert an ‚Mugshots‘ bzw. Verbrecher:innenfotos. Während die Verbrecher:innen jedoch gezwungen sind, sich direkt in die Kamera blickend mit dem, was sie vor sich halten, zu identifizieren, ist beides bei Chimana fakultativ. Dies bedeutet, dass sie sich mit ihrer Leistungsdokumentation identifiziert und dies öffentlich in die Kamera und vor der Klasse zeigt. Dies kann man als Darstellung von Stolz interpretieren.

Abb. 1: Chimanas erste Wochenrückmeldung (Die gedruckten Wörter auf dem Blatt sind: „Woche vom 29.11.04“, „CHIMANA“ (rot angemalt), „sehr gut gearbeitet“, „Schüler“, „Lehrer“, „nicht gut gearbeitet“; Chimanas Kreuz ist auf dem Wort „gut“)



Quelle: Lolos 2005, 14:09

Falko Peschel schließt an diese Darstellung mit einem neuen Thema an:

Peschel: Chimmi, warum kreuz ich, warum kreuz ich wahrscheinlich jetzt nich bei jedem Kind da immer an? [zeigt auf die untere Leiste ganz nach außen, wo "sehr gut gearbeitet" steht]
Chimana: [zuckt mit den Achseln]
Peschel: Sach ma. Überleg ma. Warum kreuz ich
Chimana: └ weil so viel kriegt man auf d- auf einer Wo- W- Woche nich
Darja: Auf die Reihe.
Peschel: Wenn ich das bei jedem Kind ankreuzen würde, warum wäre das dann komisch, vielleicht? Wenn ich immer sehr gut bei jedem Kind ankreuze?
Chimana: Weiß ich nich
Peschel: Weiß de echt keine Idee? Also ich find weil dann irgendwie is das sehr gut gar nicht mehr so viel wert. Wenn das dann jeder dauernd und ganz leicht hat öhm find ich das irgendwie doof.

Anders als man konzeptionell erwarten könnte, wird im Anschluss an die Unterzeichnung und Übergabe des Dokuments von Falko Peschel nicht die Differenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung thematisiert, sondern der Lehrer stellt Chimana eine Überprüfungsfrage, die testet, ob sie seine Absicht hinter seiner Bewertungspraxis versteht. Es geht damit an dieser Stelle nicht mehr um das geleistete Arbeitspensum Chimanas oder Lerninhalte aus der Woche, sondern darum, welches Motiv hinter der Bewertungsform steckt und damit – so kann man vermuten – welches Motiv hinter der konkreten Bewertung Chimanas Leistung steckt.

Trotz Ahnungslosigkeit wird Chimana mit „Sach ma. Überleg ma" erneut zur Antwort aufgefordert. „Sach ma" impliziert, dass sie bisher die Beantwortung aus Zurückhaltung unterlassen hat, eine Antwort aber geben könnte. „Überleg mal" hingegen impliziert, dass sie bisher nicht (ausreichend) nachgedacht habe und schreibt ihr zu, dies aus Gewohnheit oder Bequemlichkeit noch nicht getan zu haben. Mit der zweiten Aufforderung wird ihr also nicht mehr das vorhandene Wissen bzw. eine Vermutung unterstellt, sondern als Grund für die Zurückhaltung unzureichendes Überlegen zugeschrieben.

Abb. 2: Entwertung statt Anerkennung von Leistung



Quelle: Lolos 2005, 14:20

Neben dem dann anschließenden verbalen Antwortversuch reagiert Chimana darüber hinaus gestisch: Die vorher noch stolz in die Kamera gehaltene Dokumentation ihrer Leistung wird zweimal wie eine Feder leicht nach oben geworfen und wieder aufgefangen (s. Abbildung 2). Das Dokument wird federleicht und verliert – so könnte man sagen – sinnbildlich seine Bedeutungsschwere und damit seine Bedeutung als Anerkennung von Leistung.

Der Antwortversuch von Chimana wird vonseiten des Lehrers unkommentiert gelassen und erhält keinen inhaltlichen Anschluss. Stattdessen wird die Frage weitgehend inhaltsgleich reformuliert, sprich: es werden keine Hinweise oder Hilfestellungen zur Beantwortung gegeben. Die anschließend zum dritten Mal

geäußerte Unwissenheit beantwortet Falko Peschel mit „Weißde echt keine Idee?“ und formuliert damit indirekt, dass eine Antwort naheliegend und erwartbar gewesen wäre, sprich: hier erfolgt nicht nur eine Feststellung von Nicht-Wissen, sondern eine Bewertung: Die Antwort auf die Frage ist offensichtlich und in der Folge ist Chimanas Unwissenheit bemerkenswert und ihre Leistung schlecht.

Nachdem Falko Peschel seine letzte, nun explizit formulierte, aber ebenso diffuse und damit wenig informative Bewertung „das find ich dann irgendwie blöd“ bereits nicht mehr mit Blick zu Chimana, sondern zum nächsten Schüler formuliert, verlässt diese nach zwei Sekunden das Pult mit gesenktem Blick ohne weiteren Kommentar. Die Szene wird damit einseitig durch die Lehrkraft abgebrochen.

Die an Chimana gestellte Frage ist also nicht nur eine Überprüfungsfrage, deren Selektionspraktik mit dem Prüfen/Feststellen von Wissen abschließt, sondern ihr folgt noch eine Bewertung. Aus der Überprüfung wird eine Prüfung. Wie eingangs formuliert, ist Gegenstand dieser Prüfung aber nicht ein Lerngegenstand aus dem Unterricht, sondern bewertet wird, ob Chimana das Motiv hinter der Leistungsbewertung verstanden hat und damit, ob sie verstanden hat, dass sie ihr Arbeitspensum steigern soll. Im Besonderen da Hilfestellungen wiederholt unterlassen werden, stattdessen das fehlende Wissen als besonders simpel dargestellt wird und dies vor einem Publikum in Form der anderen Schüler:innen und der Kamera stattfindet, hat diese Prüfung einen vorführenden Charakter. Der gesenkte Blick Chimanas am Ende kann kongruent zur Vorführung als erlebte Beschämung interpretiert werden.

Bereits die Frage hatte nur die Fremdeinschätzung relevant gesetzt und die Selbsteinschätzung ausgeblendet. Inhaltlich wird mit der Antwort vom Lehrer Chimana indirekt erklärt, dass die Einschätzung des Lehrers eine sozialnormorientierte Leistungsbewertung ist, die Anstrengungsbereitschaft honoriert. Und diese Anstrengung wird gerade nicht – wie man nach seinem Konzept zum offenen Unterricht erwarten könnte – an der Individualnorm gemessen, sondern an der Klasse, also der durchschnittlichen Anstrengungsbereitschaft. Vermittelt wird hier Chimana also ein Wettbewerb um die größere Anstrengungsbereitschaft. Dies stellt einen offensichtlichen Steuerungsversuch Falko Peschels dar, die Schülerin zu einem größeren Arbeitspensum zu bewegen. Dies dokumentiert sich auch in der klassenöffentlichen Darstellung an der Wandtafel, die einen unmittelbaren Vergleich der Pensen ermöglicht.

4.2.4 Theoretisierung der Szenen

Das genutzte Bewertungsinstrument stellt zum einen einen Widerspruch zum Konzept und dabei zur zentralen Idee der radikalen Selbststeuerung des Lernens der Schüler:innen dar. Der Fremdsteuerungsversuch bezieht sich in dieser Szene zwar primär auf das Arbeitspensum insgesamt. Das Pensum wird aber in vier inhaltliche Lernbereiche differenziert, sodass auch Rückschlüsse auf die

Bereitschaft, bestimmte Bereiche zu bearbeiten, gezogen werden können. Zum anderen wird dieser Beeinflussungsversuch – wie die erste Szene bzw. das Interview verdeutlicht – von Falko Peschel praktisch verleugnet. Anstatt die Leistungsbeurteilung als solche zu bezeichnen und in der Folge Steuerung als Motiv zu benennen, wird sowohl deren Folgenhaftigkeit als auch die Einseitigkeit der Bewertung geleugnet.

Weder die konzeptionelle Inkonsistenz noch die Verleugnung sind – erhebt man nicht Konsistenz und Ehrlichkeit zum Wert – an sich problematisch. Als problematisch und ebenso bemerkenswert zeigt sich aber die Entwertung der erbrachten Leistung und des Stolzes und die stattdessen vollzogene Vorführung und Beschämung Chimanas. Zugespitzt: Genau das, was durch eine alternative Leistungsbewertung im Allgemeinen und durch den Offenen Unterricht im Speziellen erfolgen soll, dass ein beschämungsfreies Lernen stattfinden kann, wird hier mit der Praxis unterwandert. Dies hätte einfach durch Unterlassung der Nachfrage verhindert werden können.

Dass diese Befragung aber dennoch in dieser Form erfolgt, ist keineswegs Ausdruck einer Boshaftigkeit des Lehrers, sondern – wie die Rekonstruktion zeigen konnte – Ausdruck eines Steuerungsversuchs Falko Peschels, den es konzeptionell eigentlich nicht geben darf und den er deshalb konsequent leugnen muss. Dies heißt aber, dass nicht *trotz* der gut gemeinten Absicht, die Schülerin sehr weitgehend selbst über ihr Lernen entscheiden zu lassen, sondern *wegen* dieser Absicht hier Abwertung und Beschämung stattfindet. Weil Falko Peschel mit der Leitformel „Ich lerne, was ich will“ leugnet, dass in Schule nicht nur autonom, sondern v.a. fremdabsichtsvoll gelernt wird, und damit das Zwangsmoment jeglicher Erziehung leugnet, kommt es in Form öffentlicher Leistungsdokumentation und eines Anstrengungswettbewerbs sowie durch die Beschämung Chimanas ‚durch die Hintertür‘ in die Praxis zurück.

Darüber hinaus geht Andreas Wernet (2008) homolog zur Metapher des in das Unbewusste Verdrängte bei Freud davon aus, dass strukturell wirksame Momente der Praxis – wie z.B. in einer Prüfung Zwang, Wettbewerb oder Leistungsuniversalismus – nicht nur bei ihrer Verleugnung fortwirken, sondern dies in gesteigerter und zugespitzter Form tun. Auf diese Situation bezogen: Jede Bewertung kann als Beschämung erlebt werden. Sie kann aber auch – wie im Falle Chimanas bis zur nachhakenden Frage – als Anerkennung erbrachter Leistungen aufgefasst werden. Erst das durch das Leugnen der Erziehungsabsicht erzeugte Nachhaken und damit die nicht notwendige Intervention Peschels, die den eigentlichen Leistungsbereich verlässt, erzeugt die Beschämung; nicht die vorgängige Bewertung des Wochenarbeitspensums. Diese Beschämung ist damit nicht in der Leistungsbewertung angelegt, sondern durch die „Verstrickung in Widersprüche“ (ebd.: 251) selbst erzeugt.

5 Reflexion und Diskussion

Das empirische Beispiel thematisiert den Versuch, eine kategorial unhintergehbare Struktur des Pädagogischen zu hintergehen: die Absicht der Erziehenden, dass die Schüler:innen etwas Bestimmtes und einen bestimmten Umfang lernen sollen. Dieser Hintergehungsversuch führt gerade nicht dazu, dass die Zumutungen des Lernens in einer Klasse gemildert werden – der soziale Vergleich und damit die potenzielle Beschämung, dass andere mehr können, ist schon durch die Anwesenheit anderer Lerner:innen gegeben –, sondern diese werden in unnötigerweise verschärft (vgl. auch Wernet 2008).

Für die anderen Selektionspraktiken des Bewertens, Auswählens und Zertifizierens gilt zwar theoretisch eine Hintergehbarkeit. Jede konkrete schulische und unterrichtliche Praxis ist aber daraufhin zu befragen, inwieweit sie sich selbst von diesen selektiven Praktiken abhängig gemacht hat. Denn Hintergehbarkeit hängt letztlich an der Frage, welche manifesten und latenten Funktionen die jeweiligen Selektivitäten nicht für Externe, sondern v.a. für die Praxis selbst hat. So können Notenbewertungen nicht als konstitutiv notwendig gefasst und damit potenziell abgeschafft werden. Wenn aber die Zensuren bisher eine Anreizstruktur für die Schüler:innen war, mitzumachen, bedarf es nicht nur für die inhaltliche Rückmeldung, sondern auch für die Motivation bzw. Disziplinierung der Schüler:innen einen angemessenen Ersatz für die Noten. Anders formuliert: Ob die schulische Praxis sich von schulpädagogisch ungeliebten Formen der Selektion verabschieden kann, hängt erstens daran, inwieweit diese strukturell wirksame Momente der Praxis sind, d.h. das Funktionieren der Praxis von ihrem Wirken abhängt, und zweitens an der Frage, inwieweit funktionale Äquivalente für alle bisher durch Bewertungen und Noten gelösten Probleme bereitgestellt werden können. Erfolgt dies nicht, ist mit Folgekosten für die unterrichtliche Praxis zu rechnen, die in Anschluss an das Beispiel und Wernet (2008) als selbsterzeugte Verschärfung von Strukturmomenten schulischer Selektion gefasst werden können.

Das Verhältnis von Inklusion und Selektion ist dabei nicht einfach widersprüchlich oder paradoxal. Vielmehr bedingen sich die selektiven Formen und Inklusion gegenseitig: Nur wer inkludiert ist, kann selektiert werden. Und wer inkludiert ist, wird auch selektiert. Selbst wenn z.T. die Formen v.a. aber das Ausmaß der Selektion und ihre Ausführung variabel sind und gerade darin Quellen der Bildungsungerechtigkeit liegen, so ist keine der selektiven Formen per se gut oder schlecht. Wie das Beispiel verdeutlicht, kann eine Bewertung mit Stolz oder Beschämung einhergehen. Genauso muss man sich von der Exklusion aus einer Klasse, eines Bildungsganges oder einer Schulform nicht „bedroht" (Reh et al. 2021: 11) fühlen, sondern kann dieser Gefahr gelassen bis indifferent gegenüberstehen oder gar die Abschulung als Entlastung empfinden. Und umgekehrt kann man sich auch vor dem ‚Drangenommen-Werden´ im Unterricht, sprich: der Inklusion in die aktive Beteiligung an der pädagogischen Kommunikation, bedroht

fühlen und diese meiden, weil schon das Feststellen/Prüfen im Falle einer falschen Antwort als Kränkung empfunden werden kann.

Mir erscheint, dass mit diesen Vereinseitigungen der Verhältnisbestimmungen letztlich analog das passiert, was sich auch in der Praxis von Falko Peschel dokumentiert: Über diese Vereinseitigungen wird verleugnet, dass auch die gute Absicht der Erzieher:innen nicht den Zumutungscharakter jeglichen intendierten Lernens und damit jeglicher Inklusion in das Erziehungssystems verhindert und damit nicht nur Selektion und Exklusion, sondern auch Erziehung und Inklusion unerwünscht sein können.

Literatur

Breidenstein, Georg (2018): Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule' und die Praxis der Leistungsbewertung. In: Reh, Sabine & Ricken, Norbert: Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 307-327.

Dietrich, Fabian (2019): Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen. In: Esefeld, Marie et al. (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität: Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195-205.

Farzin, Sina (2006): Inklusion/Exklusion: Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung. Bielefeld: transcript.

Hanke, Petra (2005): Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In: Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit, S. 115-128.

Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 6(1), S. 97-110.

Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30(6). S. 429-451.

Kabel, Sascha (2017): (Wie) Reagiert die deutsche Grundschule auf die Herausforderungen der Heterogenität? Befunde ungleichheitsbezogener pädagogischer Unterrichtsforschung und das Konzept der Individualisierung. In: Heinzel, Friederik/Koch, Katja (Hrsg.): Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken, Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 173-177.

Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems: pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 199-232.

Lolos, Georg (2005): Ich lerne, was ich will. Freier Unterricht in der Grundschule. Ein Film der Redaktion „Menschen hautnah" des Westdeutschen Rundfunks.

Luhmann, Niklas (2005): Inklusion und Exklusion. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 226-51.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34(4), S. 463-480.

Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons: Social Organization in the Classroom. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Nassehi, Armin/Saake, Irmhild (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 31(1), S. 66-86.

Peschel, Falko (2002): Offener Unterricht: Idee - Realität - Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider.

Peschel, Falko (2008): Ich lerne, was ich will! – Wenn Schüler maßgeblichen Anteil an ihren Lernkulturen haben. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Teilhaben an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-63.

Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (2021): Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems. In: Dies.: Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880-1980. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7-28.

Stellbrink, Mareike (2012): Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung“. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung: Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83-99.

Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Wernet, Andreas (2008): Das Pseudologie-Syndrom. Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche. In Rihm, Thomas (Hrsg.): Teilhaben an Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237-251.

Wischer, Beate (2013): Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 99-126.

Wischmann, Anke (2015): Fragwürdige Gründe: Exklusion durch Inklusion? Eine intersektional-empirische Kritik. In: Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Weiß, Edgar (Hrsg.): Inklusion als Ideologie. Reihe: Jahrbuch der Pädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition, S. 229-238.

Zaborowski, Katrin/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Toni Simon

Inklusion und Partizipation aus der Sicht von Lehramtsstudierenden

1 Einleitung

Der aus dem Lateinischen stammende Begriff *Partizipation* ist „in der deutschen Umgangssprache – anders als im Englischen, Französischen und Italienischen – nicht geläufig“ (Fatke/Schneider 2008: 7), was sowohl für das (Alltags-) Verständnis als auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit und v.a. die empirische Erforschung von Partizipation Folgen hat. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht meint Partizipation die „Teilhabe und Teilnahme von (einfachen) Mitgliedern einer Gruppe, einer Organisation usw. an deren Zielbestimmung und Zielverwirklichung“ (Fuchs 1973: 494). Sie setzt also Teilhabe voraus, meint aber „wesentlich mehr als bloßes […] Dabeisein“ (Flieger 2017: 179), nämlich vielmehr die „effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (ebd.). Entsprechend wird die Partizipation von Kindern und Jugendlichen von Fatke und Schneider (2008) als deren „aktive[s] und nachhaltige[s] Mitwirken und Mitbestimmen […] an Planungen und Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, sowie an deren Verwirklichungen“ (ebd.: 12) definiert.

Unter dem Begriff Partizipation stehen Fragen der Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation, der Selbst- und Mitbestimmung/-verantwortung im Kontext Schule seit langem auf der Agenda erziehungswissenschaftlicher Forschung. Deutlich herausgearbeitet wurde, dass es verschiedene Lesarten von Partizipation gibt, sodass der Partizipationsbegriff auch als „Meister der Verwirrung“ (Oser /Biedermann 2006: 17) gilt. Auch *Inklusion* als zentraler Begriff gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher und vor allem schulpädagogischer Diskurse gilt aufgrund differenter Verständnisse bzw. Rekontextualisierungen als vieldeutiger Begriff (vgl. z.B. Piezunka et al. 2017). Werden Inklusion und Partizipation in einem Zusammenhang diskutiert – was in der Inklusions- und Partizipationsforschung zunehmend der Fall ist –, werden demnach zwei potenziell sehr different verstandene Begriffe/Konzepte in Relation gesetzt, bezüglich derer einerseits das je singuläre Verständnis und andererseits ihre Verhältnissetzung einer tiefergehenden theoretischen und empirischen Klärung bedarf.

Da es „bislang sowohl in Forschung als auch in Praxis keinen Konsens darüber [gibt], was man unter schulischer Inklusion versteht“ (Piezunka et al. 2017: 207) und empirische Studien zu Verständnisweisen von (schulischer) Inklusion – im Allgemeinen sowie im Speziellen hinsichtlich der Frage, inwiefern Partizipation i.S. von Mitbestimmung und -verantwortung als Aspekt von (schulischer) Inklusion verstanden wird – nach wie vor ein Desiderat darstellen (siehe z.B. Schaumburg et al. 2019), wird eben dieses mit dem vorliegenden Beitrag aufgegriffen. Anhand von Daten einer quantitativen Studie (INSL) wird gezeigt, inwiefern sich die bedeutsame schultheoretische und didaktische Kategorie der Partizipation (vgl. Klafki 1995) resp. der zunehmend als wichtiger Aspekt inklusiver Pädagogik und Didaktik diskutierte Anspruch der Partizipation (vgl. z.B. Reichert-Garschhammer et al. 2015; Frohn et al. 2019; Gerhartz-Reiter/Reisenauer 2020; Seitz/Simon 2021) in den Inklusionsverständnissen Lehramtsstudierender widerspiegelt. Es wird zudem gezeigt, welche Einstellungen Lehramtsstudierende zur Schüler:innenpartizipation haben. Mit dem Beitrag wird somit die in der Inklusionsforschung stark ausgeprägte jedoch u.a. aufgrund ihrer sonderpädagogischen Engführung kritisch zu hinterfragende quantitative Einstellungsforschung (vgl. dazu Gasterstädt/Urban 2016) mit der Forschung zu subjektiven Inklusionsverständnissen verbunden. Die vorgestellten Ergebnisse könnten i.S. eines Ergänzungsmodells (vgl. Mayring 1999) neben ihrem Eigenwert u.a. Impulse für weitere Forschungen, z.B. zur diskursiven Hervorbringung und habituellen Bearbeitung der Normen Inklusion und Partizipation (Sturm 2022), liefern.

2 Forschungsstand: Inklusion und Partizipation im Kontext erziehungswissenschaftlicher (Inklusions)Forschung

In den letzten Jahr(zehnt)en kam es zu einer Ausdifferenzierung der Verständnisse von Inklusion (siehe Ainscow et al. 2000; Booth et al. 2003; Sander 2004; Budde/Hummrich 2013; siehe auch Kap. 3) und Partizipation (exempl. Arnstein 1969; Hart 1997; Oser/Biedermann 2006), die sich in Wissenschaft und Praxis niederschlagen und dazu geführt haben, dass sowohl Inklusion als auch Partizipation mehrdeutige Begriffe sind. Unterschiedliche Verständnisse von Inklusion und Partizipation führen zu teils hitzigen Kontroversen und potenziell zu Widersprüchen in der themenbezogenen Theoriebildung, Forschung und Praxis sowie zu Spannungsfeldern und Dilemmata (exempl. dazu Boger 2015). Eine Erforschung differenter Verständnisse bzw. Normen auf der einen und Praktiken von Inklusion und Partizipation auf der anderen Seite scheint daher notwendig. Gerade weil „keineswegs klar [ist], ob unter Inklusion [und Partizipation] immer Ähnliches verstanden wird“ (Balz et al. 2012: 2), gilt es zudem in Wissenschaft und Praxis stets „offen [zu] legen, von welcher Partizipation [und Inklusion] wir sprechen“ (Oser/Biedermann 2006: 35).

Diesem Beitrag liegt einerseits ein Verständnis von Inklusion i. S. reflexiver Inklusion (vgl. Budde/Hummrich 2013) zugrunde, welches sich nicht nur auf die Dimension (Nicht)Behinderung und mit ihr verbundene Prozesse der Diskriminierung und (Re)Produktion von Ungleichheit(en) bezieht, sondern sich insgesamt durch eine differenzkritische Perspektive auszeichnet (vgl. ebd.); andererseits eines von Partizipation i.S. realer und relevanter Partizipation, die deutlich mehr als Dabeisein oder Mitmachen bedeutet, nämlich die effektive Einflussnahme, das Teilen von Entscheidungsmacht und Verantwortung bezüglich für das Individuum *bedeutsamer* Aspekte (vgl. exempl. Fatke/Schneider 2008). Sowohl für reflexive Inklusion als auch reale und relevante Partizipation gilt Teilhabe als Grundvoraussetzung (vgl. exempl. Baumgardt 2018), ohne Inklusion und Partizipation auf Fragen der (sozialen) Teilhabe zu reduzieren, wie es auch in der Inklusionsforschung teils der Fall ist (vgl. Hinz 2013; Schwab 2016; Hershkovich et al. 2017) und durch die Übersetzung von *participation* mit *Teilhabe* im Rahmen der deutschsprachigen Version der UN-Behindertenrechtskonvention ggf. suggeriert wird (kritisch dazu Hirschberg 2010).

Hinsichtlich Inklusion hat sich in der deutschsprachigen Inklusionsforschung seit längerem die Unterscheidung eines engen versus breiten Inklusionsverständnisses etabliert (vgl. exempl. Hinz 2013; Budde/Hummrich 2013; Budde et al. 2014; Löser/Werning 2015; Biewer/Schütz 2016).[1] Diese Unterscheidung, die sich v.a. auf den Adressat:innenkreis inklusiver Pädagogik und zu berücksichtigender Differenzlinien bezieht, muss jedoch als unzureichend bezeichnet werden (siehe dazu Kap. 2.1); sie geht zudem in besonderer Weise mit Grenzziehungen (siehe Geldner/Wittig in diesem Band) in den themenbezogenen Diskursen einher. Folgt man dennoch zunächst dieser simplifizierenden Gegenüberstellung, so lässt sich feststellen, dass in den mit beiden Verständnissen verbundenen Diskurssträngen Fragen der Partizipation aufgegriffen werden – allerdings teils auf Basis unterschiedlicher Verständnisse von Partizipation. Dabei wird insbesondere die Differenz von (sozialer) Teilhabe auf der einen und Mitbestimmung und -verantwortung auf der anderen Seite nicht immer klar und die Begriffe Teilhabe und Partizipation werden z.T. synonym und somit unscharf verwendet (vgl. Schwab 2016; Hershkovich et al. 2017). Ob von Akteur:innen mit Blick auf schulische Inklusion(sforschung) unter Partizipation auch Fragen der Mitbestimmung

1 Sowohl für das sogenannte »enge« als auch für das sogenannte »breite« Inklusionsverständnis ist das Motiv der Verhinderung von Prozessen der Marginalisierung und Diskriminierung leitend. Dem engen Inklusionsverständnis wird jedoch eine Fokussierung auf sonderpädagogische Fragen/Kategorien attestiert (vgl. z.B. Hinz 2013). Dem sogenannten breiten bzw. reflexiven Verständnis (vgl. Budde/Hummrich 2013) wird demgegenüber die Beachtung vielfältiger Differenzkategorien (z.B. Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, soziale Lage) und ihrer Verschränkung (Intersektionalität) zugesprochen. Aus dieser Perspektive ist Inklusion in pädagogischen Kontexten keine Aufgabe einzig der Sonderpädagogik, sondern eine Querschnittsaufgabe (z.B. Lindmeier/Lütje-Klose 2015) und die inklusive Pädagogik ein multiprofessionelles Arbeitsfeld (von Lehrkräften, Erzieher:innen, (Schul)Sozialarbeiter:innen, (Schul)Psycholog:innen, Schulbegleiter:innen u.a.).

und Mitverantwortung oder ‚lediglich' Fragen der Teilhabe i.S. des Dabeiseins mitgedacht werden, ist demnach offen.

Mit Blick auf die frühen deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten zu (schulischer) Inklusion und in deren Kontext rezipierte Arbeiten (z.B. Booth/Ainscow 2002; Cummings et al. 2003) lässt sich feststellen, dass mit Inklusion als explizit menschenrechtsbasiertem Ansatz neben der Nicht-Diskriminierung – bzw. als Aspekt dieser – auch die Demokratisierung von Systemen und damit die umfassende Partizipation aller Akteur:innen eines Systems (z.B. Schule) eingefordert wurde (exempl. Boban/Hinz 2004). Auf diesen Zusammenhang verweisen z.B. Hinz et al. (2016: 10), wenn sie Inklusion „als Antwort auf unzureichend eingelöste Menschenrechte (u.a.) im Bildungsbereich" bezeichnen, „die einen Abbau von Barrieren und damit eine grundlegende Veränderung von Kulturen, Strukturen und Praktiken in der Bildung im Sinne einer Demokratisierung des Systems für alle" (ebd.) verlangt. Damit ist einerseits der Aspekt der Teilhabe i.S. des Dabei-Seins und der Nicht-Ausgrenzung aus Systemzusammenhängen als Aspekt einer Schule der Demokratie angezeigt; andererseits rücken über die Teilhabe hinausgehende „Partizipationsfragen und demokratische Wege von Entscheidungen" (Hinz 2011: 61) und deren Organisation(sformen) in Schule (exempl. Eikel 2006) sowie das Problem von Nicht-Partizipation als Ausdruck von Diskriminierung in den Fokus. [2] Verminderte oder verhinderte Chancen realer und relevanter Partizipation, wie sie seitens der Partizipationsforschung mit Blick auf Schule seit langem thematisiert werden, sind u.U. Ausdruck altersspezifischer Diskriminierungen (exempl. Liebel 2010) und damit ein potenzieller Gegenstand der Inklusionsforschung. Gleichwohl gehören sowohl Demokratie und Partizipation als auch altersspezifische Diskriminierungen zu den weniger systematisch erforschten Themen des Inklusionsdiskurses (vgl. Hershkovich et al. 2017).

Fragen der Interdependenz von (realer und relevanter) Partizipation und (reflexiver) Inklusion sind v.a. in den letzten Jahren zunehmend Gegenstand der deutschsprachigen Inklusionsforschung (z.B. Reichert-Garschhammer et al. 2015; Sturm 2022), insbesondere innerhalb didaktischer Auseinandersetzungen (siehe z.B. Frohn et al. 2019; Rott/Dexel 2019; Seitz/Simon 2021). Die Erforschung von möglichen Zusammenhängen oder auch Spannungsfeldern zwischen Inklusion und Partizipation stellt – neben dem bereits oben angedeuteten

2 Hinsichtlich der normativen Forderungen und affirmativen Programmatiken (Teilhabe aller, Demokratisierung von Systemen) der Inklusionsforschung muss gefragt werden, inwiefern diese mit Grenzziehungen einhergehen, die der Offenheit für wissenschaftlichen Diskurs und produktiven Konflikt potenziell entgegenstehen (siehe Geldner/Wittig in diesem Band). Auch für die Inklusionsforschung muss daher strittig bleiben, „welche normative Ordnung die richtige ist, wie sie im Detail gestaltet und durchgesetzt werden soll, aufgrund von „Perspektivendifferenz" (Nassehi 2017, 62) und „Polykontexturalität" (Günther 1979)" (Meseth et al. 2019: 5). Gleichwohl scheinen die ‚Eckpfeiler' der normativen Ordnung der Inklusionspädagogik – allem voran die Menschenrechte, aus denen sich ein ethisches Fundament der Inklusionspädagogik ableitet (siehe z.B. Moser 2018) – nicht ‚beliebig' verhandelbar.

Desiderat der Erforschung von Verständnissen zu beiden Begriffen bzw. Konzepten – jedoch nach wie vor eine Forschungslücke der empirischen Inklusionsforschung dar. Auch findet bisher keine systematische Verbindung von Inklusions- und Partizipations-/Demokratieforschungen statt. Ein bislang wenig genutztes Potenzial liefern diesbezüglich z.B. (Stufen)Modelle der Partizipation (vgl. z.B. Arnstein 1969; Hart 1997; Oser/Biedermann 2006). Mit ihrer Hilfe können Operationalisierungen für eine empirische Partizipationsforschung innerhalb der Inklusionsforschung unterstützt und Strukturen, Kulturen und Praktiken bezüglich des Grades an (Nicht-)Partizipation analysiert werden – ohne eine „hierarchische und lineare Relation von Norm und Praxis" bzw. ein „hierarchisches Verständnis von Wissenschaft und Praxis" (Sturm 2022: 5) zu suggerieren bzw. zu evozieren.

2.1 Forschungsstand zu den Inklusionsverständnissen von Akteur:innen unterschiedlicher pädagogischer Praxisfelder

Bezüglich des *Verständnisses (schulischer) Inklusion* lässt sich in den letzten Jahren eine zunehmende Zahl an Studien verzeichnen: So haben Budde et al. (2014) u.a. mittels Gruppendiskussion differente Inklusionsverständnisse von Akteur:innen einer kommunalen Bildungslandschaft im Spannungsfeld von Normalisierung und Besonderung rekonstruiert (vgl. ebd.: 105). Anhand ihrer Daten grenzen Budde et al. drei Verständnisse von Inklusion voneinander ab: das von Inklusion als pädagogischem „Versprechen unbedrohlicher Differenz", das zwischen „Besonderung des Besonderen und Normalisierung des Besonderen laviert und zentral über den Begriff der Gemeinschaft hergestellt wird" (ebd.: 119); das von Inklusion „als pädagogisch gesteuerte Gemeinschaft und Vernetzung" (ebd.: 120); sowie das von Inklusion „als Botschaft in den politischen Raum sowie auch als ‚Willkommenskultur' in den Einrichtungen, die aber gleichzeitig oppositionell zu einem imaginierten gesellschaftlichen Mainstream gestellt wird" (ebd.). Im Gegensatz zu Fragen der Teilhabe erscheinen Fragen der Partizipation hier für die Akteur:innen der kommunalen Bildungslandschaft nicht als vordringlich (ebd.).

Im Rahmen ihrer Analysen biographischer Interviews sowie diskursanalytischer Auswertungen wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher themenbezogener Publikationen zu Verständnissen von Inklusion hat Boger (2015) ihrerseits drei „Basissätze" und ebenfalls Spannungsfelder von Inklusion(sverständnissen) herausgearbeitet. Boger zeigt auf, inwiefern die Leitkategorien Inklusion als Empowerment, als Normalisierung und als Dekonstruktion in einem trilemmatischen Zusammenhang stehen, da jeweils nur „zwei eine Achse bilden, die die jeweilige dritte Leitkategorie ausschließt" (ebd.: 51). Reale und relevante Partizipation wird in Bogers Ausführungen nicht explizit aufgerufen, ließe sich aber implizit der Leitkategorie „Normalisierung" zuordnen, wenn mit dieser u.a. gleiche Rechte eingefordert werden (vgl. ebd.: 52f.; zu denken wäre hier z.B. an

Partizipationsrechte). Mittels der von ihr empirisch abgeleiteten Basissätze/Leitkategorien ist es Boger zufolge u.a. möglich, im Rahmen von Theoriediskussionen „Ambivalenzen und Widersprüche zwischen und innerhalb von Konzeptionen von Inklusion aufzuzeigen“ (ebd.) sowie deren „jeweiligen toten Winkel bewusst [zu] machen und die Reaktanz, die diesem entspringt, als solche [zu] verstehen“ (ebd.: 62).

Im Rahmen einer Online-Befragung haben Przibilla et al. (2018) subjektive Definitionen von Inklusion eines Teil-Samples von N=182 Lehrkräften mittels eines offenen Items empirisch erfasst und induktiv inhaltsanalytisch ausgewertet. Ziel der Studie war es, mit Blick auf die Handlungspraxis empirisch zu beschreiben, „aus welchen inhaltlichen Kategorien sich subjektive Definitionsweisen von Lehrkräften hauptsächlich zusammensetzen können“ (ebd.: 242). Das von Przibilla et al. entwickelte Kategoriensystem umfasst 27 Kategorien und 9 Dimensionen, anhand derer sich die Inklusionsverständnisse der Lehrpersonen beschreiben lassen. Mit ihren Ergebnissen zeigen Przibilla et al., „dass sich subjektive Definitionen aus einander widersprechenden Elementen zusammensetzen können. Lehrpersonen können uneingeschränkte Zugehörigkeit und Partizipation in Schule und Unterricht (Kategorie 4.2), jedoch gleichzeitig die Trennung der Lerngruppen in homogene Leistungsgruppen (Kategorie 8.1) als Definitionselemente beschreiben“ (ebd.). Der Begriff der Partizipation taucht im Kategoriensystem von Przibilla et al. explizit auf – er wird jedoch nicht näher bestimmt, sodass unklar bleibt, inwiefern im Konkreten zwischen Teilhabe (Dabeisein) und Partizipation (Mitbestimmen und -verantworten) unterschieden wird.

Piezunka et al. (2017) haben mittels qualitativer leitfadengestützter Expert:inneninterviews mit Inklusionsforschenden inhaltsanalytisch und phänomenographisch vier Definitionen schulischer Inklusion herausgearbeitet: „(1) UN-Behindertenrechtskonvention, (2) pragmatisches Verständnis im Sinne von Leistungsentwicklung, (3) Teilhabe/Anerkennung/Wohlfühlen, (4) Inklusion als Utopie“ (ebd.: 213) sowie deren Relation zueinander und ihren „Definitionskern“, nämlich „das Überwinden von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien“ (ebd.: 217). Anhand ihres Versuchs einer empirischen Systematisierung wird deutlich, dass in den verschiedenen Definitionen „eine Vielzahl von Konzepten verwendet wird, die selbst nicht klar definiert sind, z. B. Teilhabe“ (ebd.: 220), sodass das Problem des Fehlens „präzise[r] und eindeutige[r] Definitionen von Inklusion“ (ebd.: 207) bestehen bleibt. Reale und relevante Partizipation im oben skizzierten Sinne, spielt in der Studie von Piezunka et al. keine explizite Rolle.

In einer Fragebogen-Studie erfassten Schaumburg et al. (2019) Inklusionsverständnisse von N=290 Lehramtsstudierenden mittels eines offenen Items und werteten diese qualitativ inhaltsanalytisch aus. Ihre Analysen zeigen, dass die von ihnen befragten Studierenden „sehr unterschiedliche Begriffsverständnisse von Inklusion aufweisen. Ausgehend von den Begriffsmerkmalen ‚Zielgruppe‘, ‚Schule‘, ‚Gesellschaft‘, ‚Umschreibung‘, ‚positiv konnotierte Begriffsmerkmale‘,

'Recht' sowie 'Sonstiges' konnten vier unterschiedliche Begriffsdimensionen gebildet werden" (ebd.: 17). Schaumburg et al. verweisen darauf, dass die vier von ihnen abgeleiteten Verständnisse von Inklusion („enges", „erweitertes", „weites" und „offenes") „nur bedingt trennscharf sind" (ebd.: 16). Partizipation taucht in den Datenanalysen von Schaumburg et al. als Teilhabe auf (siehe ebd.: 13).

Auch in fachdidaktischen Kontexten werden Inklusionsverständnisse erforscht: So haben z.B. Möller et al. (2018) im Rahmen ihrer Studie zu sozialen Deutungsmustern von Religionslehrkräften leitfadengestützte Interviews objektiv hermeneutisch analysiert und eine vergleichende Fallanalyse anhand induktiv erarbeiteter Kategorien durchgeführt. Die von Möller et al. rekonstruierten Inklusionsverständnisse lassen sich durch drei Spannungsfelder beschreiben: „Programmatik versus Pragmatik, Heterogenität versus Homogenität und Individualität versus Gemeinschaftlichkeit" (ebd.: 212). Möller et al. zeigen, dass Religionslehrkräfte entweder stärker an einem Bezugspunkt eines Spannungsfeldes orientieren oder – z.B. beim Spannungsfeld Individualität versus Gemeinschaftlichkeit – „beide Bezugspunkte gleichberechtigt miteinander verbinden]" (ebd.: 244). Partizipation wird im der Studie zugrundeliegenden Inklusionsverständnis als „Inklusion […] – in Relation zu Exklusion" (ebd.: 9) und „soziale Partizipation" (ebd.: 16) verstanden. Als reale und relevante Partizipation spielt sie für die Datenanalysen jedoch keine zentrale Rolle.

Zum Sachunterricht als einzigem fächerintegrierenden Lernbereich der deutschen Schule, „der sich spezifisch dadurch auszeichnet, dass Ungleichheit(en) und differente Lebenswelten auch Inhalt der Fachdidaktik selbst sind" und mit Blick auf den sich „in besonderer Weise ein breiter(er) Diskurs zur Demokratisierung des Unterrichts und zur Partizipation entwickelt" hat (Seitz/Simon 2021: 8), liegen bislang keine vergleichbaren Studien vor. Anhand des bis hier dargestellten Forschungsstandes lässt sich zusammenfassen, dass die Gegenüberstellung enges versus breites Inklusionsverständnis (siehe oben) empirisch nicht haltbar ist. Sie mag pragmatisch sein, birgt als unzureichende Simplifizierung jedoch die Gefahr der Polarisierung und Stereotypisierung innerhalb komplexer Diskurse. Obwohl mittlerweile einige Studien zu Inklusionsverständnissen unterschiedlicher Akteur:innen vorliegen, betonen Schaumburg et al. (2019: 8), dass derartige Forschungen noch immer ein „klares Forschungsdesiderat" darstellen – dies trifft insbesondere auf *fachbezogene* Studien zu. Die Studie „Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte" (INSL) greift dieses Desiderat fachbezogener Studien auf. Mit ihr wird der Frage nachgegangen, wie sich die Inklusionsverständnisse von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Sachunterricht beschreiben lassen und inwiefern sich Partizipation als Aspekt schulischer Inklusion in ihren Verständnissen widerspiegelt (siehe Kap. 3).

2.2 Forschungen zu Partizipation im Kontext von Schule und Unterricht

Zur Frage der Partizipation in Schule liegen seit langem vielfältige Studien aus dem Bereich der Partizipationsforschung vor, bspw. zur Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten (exempl. Fatke/Schneider 2008; Schneider/Gerold 2018), zu Effekten von Schüler:innenpartizipation hinsichtlich der Entwicklung politischer Kompetenzen (bspw. Diedrich 2008), zum erlebten Demokratisierungsgrad von Schule sowie dessen Zusammenhang mit Einstellungen zur Partizipation von Schüler:innen in Schule und Unterricht (vgl. dazu Simon/Schmitz 2021) u.v.m. Deutlich wurde in der Partizipationsforschung herausgearbeitet, dass Praktiken der Partizipation in Schule ambivalent sind (z.B. Böhme/Kramer 2001; Budde 2010), dass Partizipation v.a. im Unterricht „auf einem insgesamt niedrigen Niveau" (Böhm-Kaspar 2006: 367) stattfindet und dass Schüler:innen meist „bei Entscheidungen einbezogen werden, die das Unterrichten selbst und damit das professionelle Selbstverständnis der Lehrer nicht direkt betreffen" (Fatke/ Schneider 2008: 48; vgl. auch Bacher et al. 2007). Das Gros vorliegender Studien zeigt, dass Partizipation in Schule teils systematisch verhindert oder unterlaufen wird, sodass von einer großen Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität der Schüler:innenpartizipation gesprochen werden muss (vgl. z.B. Coelen/Wagener 2011; Budde 2010; Reisenauer 2020). Als ursächlich dafür gelten v.a. mangelnde Anerkennungsverhältnisse und strukturelle Zielkonflikte im Schulsystem (vgl. z.B. Budde 2010; Moldenhauer 2015; Reisenauer 2020).[3]

Forschungen zu *Einstellungen von Lehrkräften zur Schüler:innenpartizipation in Schule* gelten in der Partizipationsforschung als bedeutsam und Lehrkräfteeinstellungen als „wichtige Voraussetzungen […] für die Ermöglichung von Partizipation" (Wenzel 2001: 15). Es wird betont, dass Möglichkeiten der Partizipation „stark durch einzelne Pädagogen beeinflusst" (Wagener et al. 2009: 73) werden und dass es „der materialen, subjekt- und gruppenzentrierten pädagogischen Haltungen [bedarf], um die formalen Rechte zur Entfaltung zu bringen" (Helsper/Lingkost 2013 zit. in Reisenauer 2020: 18). Seitens der Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zeigen sich z.T. altersbezogene Vorbehalte gegenüber Partizipation als Hindernis für die Umsetzung von Partizipation (vgl. z.B. Coelen/Wagener 2011). Gamsjäger (2019: 3) fasst weiterhin zusammen, dass

> Lehrpersonen die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler/innen stets höher einschätzen als Schüler/innen (Fatke & Schneider, 2005; Grundmann et al., 2003; Kurth-Buchholz, 2011), weshalb hier von unterschiedlichen Wahrnehmungen auszugehen ist. Einfluss auf die Ermöglichung von Partizipation haben auf Seiten der Lehrenden v.a. subjektive Theorien und Überzeugungen, pädagogische Orientierungen sowie biographische Aspekte (z.B. Stadler-Altmann & Gördel, 2015; Lingkost & Meister, 2001). So geben etwa Lehrpersonen mit einem reformierten Unterrichtsstil bzw.

3 Für weiterführende Übersichten zum allgemeinen Forschungsstand siehe z.B. Bohnsack (2013), Moldenhauer (2015) oder Gerhartz-Reiter/Reisenauer (2020).

> Lehrer/innen geisteswissenschaftlicher Fächer Schülern/Schülerinnen gezielter die Möglichkeit ihren Unterricht zu beeinflussen (Krüger, 2001, S. 34). Zudem fördern Lehrpersonen, die von der Notwendigkeit demokratischer Strukturen in der Institution Schule überzeugt sind, eher Mitbestimmung als Lehrende, die ihre Hauptaufgabe in der Vermittlung von Fachwissen sehen. (Kurth-Buchholz 2011: 240)

Im Kontext der Partizipationsforschung wurde Partizipation lange Zeit nicht als Aspekt bzw. Ausdruck schulischer Inklusion verstanden. Zwar werden Inklusion und Partizipation auch in der (theoretischen) Partizipationsforschung zunehmend aufeinander bezogen – teils auf Basis einer Fokussierung auf die Differenzlinie (Nicht)Behinderung – (siehe versch. Beiträge in Gerhartz-Reiter/Reisenauer 2020), nach wie vor mangelt es jedoch an empirischen Studien zum Zusammenhang von Partizipation und Inklusion. Insgesamt stehen die empirische Partizipations- und Inklusionsforschung damit weitgehend unverbunden nebeneinander, obwohl sich Parallelen in beiden Forschungsfeldern feststellen lassen: So gelten Lehrkräfteeinstellungen sowohl in der Inklusions- als auch der Partizipationsforschung als Gelingensbedingungen, „als bedeutsamer Faktor" und „‚Fundament'" (Ruberg/Porsch 2017: 393) für inklusive und partizipatorische Strukturen, Kulturen und Praktiken (vgl. auch Gamsjäger 2019). Entsprechend liegen im Bereich der empirischen Inklusions- und Partizipationsforschung zahlreiche Studien zu (Lehrkräfte)Einstellungen vor – jedoch bis dato keine mit denen Inklusion *und* Partizipation und deren Verhältnis zueinander erforscht werden.

3 Inklusion und Partizipation aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Zusammenhang von Inklusion und Partizipation empirisch zu erforschen: beispielsweise durch qualitative Analysen von Praktiken der Inklusion und Partizipation bspw. ihrer Hervorbringung (siehe Sturm 2022). Nachfolgend werden Einblicke in die quantitative Erforschung von Kognitionen wie Verständnissen, Vor- und Einstellungen von/zu Inklusion und Partizipation gegeben, die – nebst Mixed-Methods-Studien – eine weitere Möglichkeit darstellen.

3.1 Design und Forschungsfragen von INSL

INSL ist eine quantitative Querschnittsstudie, in deren Rahmen Daten mittels zweier mehrheitlich aus geschlossenen vierstufigen Ratingskalen bestehender Fragebögen im Mixed-Mode-Design (Online und Paper-Pencil) erhoben wurden. Die Hauptforschungsfragen von INSL lauten: Welches Verständnis haben angehende Sachunterrichtlehrkräfte von schulischer Inklusion? Welche Einstellungen

haben sie zu ausgewählten Fragen schulischer Inklusion? Gibt es Zusammenhänge zwischen diesen Einstellungen und weiteren ausgewählten Merkmalen/ Konstrukten? Die für diesen Beitrag relevanten konkretisierenden Forschungsfragen lauten: Anhand welcher Kategorien lässt sich das Inklusionsverständnis Sachunterrichtstudierender empirisch beschreiben? Inwiefern wird Partizipation von ihnen als Aspekt schulischer Inklusion definitorisch thematisiert? Und weiterführend: In welchen Bereichen von Schule und Unterricht sollten Schüler:innen aus Sicht der Befragten mitbestimmen können? Bei welchen Aspekten der Unterrichtsplanung sollten Schüler:innen mitbestimmen können und welcher Modus der Schüler:innen-Mitbestimmung bei der Unterrichtsplanung wird dabei präferiert?

Die Schwerpunktsetzung der INSL-Studie begründet sich erstens durch das Desiderat an Studien zu Inklusionsverständnissen sowie an Studien, mit denen Inklusion und Partizipation in einem Zusammenhang erforscht werden (siehe oben); zweitens durch die potenziell handlungsleitende[4] Wirkung von Kognitionen[5] im Allgemeinen sowie im Speziellen im Kontext von pädagogischer Innovation und pädagogisch professionellem Handeln (vgl. z.B. Gräsel/Parchmann 2004; Baumert/Kunter 2006; Six 2020); sowie drittens durch das Desiderat fachbezogener Verständnis- und Einstellungsstudien, welches auch für die Sachunterrichtsdidaktik besteht (vgl. GDSU 2019: 31).

3.2 Erhebungsinstrumente und Stichprobe

Die Daten der INSL-Studie wurden mittels zwei weitgehend identischer Erhebungsinstrumente mit 36 bzw. 39 Fragen zur Erfassung von Kognitionen, wie bspw. Einstellungen zur Partizipation von Schüler:innen, zu Heterogenität, Lehr-Lern-Überzeugungen, aber auch des subjektiven Inklusionsverständnisses erhoben. Die Fragebögen wurden vor der Datenerhebung pilotiert (N=163) sowie auf Basis eines Cognitive Lab (N=3) und eines Retrospective Think-Aloud-Tests (N=38) final überarbeitet.

Das Verständnis schulischer Inklusion wurde primär über ein offenes Item erfasst, um der Komplexität, der nicht abgeschlossenen Klärung und differenten Rekontextualisierung von Inklusion Rechnung zu tragen. Die Auswertung der Antworten erfolgte mittels der kommunikationswissenschaftlich orientierten quantitativen Inhaltsanalyse nach Früh (2017), die als klassische Methode zur Auswertung offener Fragen gilt (vgl. Züll 2015) und sich nicht lediglich auf „das, was dasteht" beschränkt. Vielmehr „ermittelt [sie] auch Bedeutungen im sprachlichen Kontext" (Früh 2017: 62) und gilt daher als „Kombination formaler und

4 Die lange Zeit bestehende Annahme eines eher geringen Zusammenhangs von Einstellungen und Verhalten wurde zuletzt insbesondere durch Metaanalysen relativiert (vgl. Six 2020).

5 Der Begriff Kognitionen wird hier als „Sammelbegriff für bewusste und unbewusste mentale Prozesse" (Gigerenzer 2020: o.S.) verwendet.

verstehend/interpretierender […] Analyseschritte" (ebd.). Die Einstellungen der Befragten zu den oben genannten Fragen der Schüler:innenpartizipation beziehen sich auf drei Konstrukte: (1) Partizipationsorte/-bereiche in Schule, (2) Partizipationsmodi bei der Unterrichtsplanung, (3) Partizipationsbereiche bei der Unterrichtsplanung. Diese Konstrukte wurden mittels für die INSL-Studie entwickelter Rating-Skalen (4-stufig von 1 = gar nicht bis 4 = voll und ganz) auf Basis der Arbeiten von Fatke und Schneider (2008) sowie Böhm-Kaspar (2006), Oser und Biedermann (2006) und Tänzer und Lauterbach (2012) erfasst. Die Auswertung der Daten erfolgte deskriptivstatistisch mittels SPSS.

Die Stichprobe von INSL beläuft sich auf N=2.200 Lehramtsstudierende mit dem Fach Sachunterricht. Die Daten der Stichprobe wurden an Universitäten von zwölf Bundesländern bzw. an 26 von 44 Standorten der bundesdeutschen Sachunterrichts-Lehrkräfte-Bildung erhoben. Von den Befragten, die im Durschnitt etwa 22 Jahre alt waren (M=22,60, SD=4,4), gaben ca. 86 Prozent an, weiblich und ca. 14 Prozent an, männlich zu sein, was der typischen Verteilung im Primarbereich entspricht.[6] Etwa 84 Prozent studierten Lehramt Grundschule bzw. Primarstufe sowie zu 13 Prozent ein sonderpädagogisches Lehramt (die restlichen 3 Prozent studierten andere wie das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule oder das Grundschullehramt mit integrierter Sonderpädagogik). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung hatten ca. 32 Prozent der Befragten noch keine universitäre Lehrveranstaltung mit inklusionspädagogischen Inhalten. Der Großteil (N= 1.506) hatte einzelne (1-2, etwa 34 Prozent), mehrere (3-4, 20 Prozent) oder sogar fünf oder mehr (ca. 13 Prozent) derartiger Lehrveranstaltungen, wobei diese zu 41,4 Prozent nicht, zu 43,3 Prozent nur vereinzelt (1-2 Veranstaltungen) und nur zu etwa 13,3 Prozent mehrmals (3-4) oder oft (5 mal oder öfter) im Bereich Sachunterricht stattfanden. Inhalte dieser inklusionspädagogischen Lehre wurden mit INSL aus forschungsökonomischen Gründen nicht detailliert erfasst, sie lassen sich lediglich grob sowie hinsichtlich der fachbezogenen Lehre im Bereich Sachunterricht skizzieren: dort fand laut den Befragten (N=880) zu ca. 80 Prozent eine Auseinandersetzung mit grundlegenden inklusionspädagogischen Begriffen und zu ca. 62 Prozent mit grundlegenden Theorien statt. Auch didaktische Modelle (ca. 44 Prozent) und konkrete Methoden für die Gestaltung inklusiven Sachunterrichts ca. 45 Prozent) wurden thematisiert.

6 Auf Basis der Ausführungen von Döring (2013: 98f.) zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen wurde die Variante der Erfassung des Geschlechts mithilfe eines halboffenen Items mit den drei Antwortalternativen „weiblich", „männlich" und „anderes" verwendet.

3.3 Ergebnisse zum Verständnis schulischer Inklusion

Dem typischen Ablauf der Inhaltsanalyse nach Früh (2017) folgend, wurde anhand des Datenmaterials induktiv ein Kategorienschema entwickelt. Das Schema umfasst mit (1) De-Segregation, (2) Klientel-/Adressat:innen-Bezug, (3) Lernorganisation, (4) Chancengleichheit/-gerechtigkeit bzw. Gleichberechtigung, (5) Schul- und Unterrichtsentwicklung, (6) Lehrorganisation und (7) Partizipation (Mitbestimmung) sieben Ober- sowie 21 Unterkategorien (siehe Abb. 1 und 2), mithilfe derer sich die Inklusionsverständnisse der Befragten näher beschreiben lassen.

Abb.1: Auszug aus dem Kategorienschema zur Auswertung der offenen Frage nach dem subjektiven Verständnis schulischer Inklusion

Oberkategorie	Unterkategorien	Beispiele
A De-Segregation	**A.1** Thematisierung von De-Segregation	Alle Schüler*innen einbeziehen; keine*n ausgrenzen; eine Schule für alle; alle Schüler*innen lernen in einer Schule
	A.2 Auflösung von Förderschule	Abschaffung von Förderschulen; keine Exklusion/ Segregation durch Förderschulen; keine Förderschule mehr
	A.3 Auflösung der Mehrgliedrigkeit im Bereich der Sekundarstufe	Abschaffung von Gymnasium, Sekundar- und Hauptschule; Gesamtschulsystem; Abschaffen der Mehrgliedrigkeit
…	…	…
G Partizipation	**G.1** Unspezifische Thematisierung von Partizipation	Mitsprache; Mitbestimmung; Mitgestaltung; Mitverantwortung; Beachtung der Interessen von Schüler*innen
	G.2 außerunterrichtliche Partizipation	Schüler*innen können mitbestimmen bei z.B. Gestaltung von Räumen, Schulhof, allgemeinen Regeln, Festen/ Feiern, o.ä.
	G.3 unterrichtsbezogene Partizipation	Schüler*innen können mitbestimmen bei z.B. Auswahl von Unterrichtsinhalten, Methoden, Medien, Arbeitsort und -zeit, o.ä.; interessengeleitetes Lernen

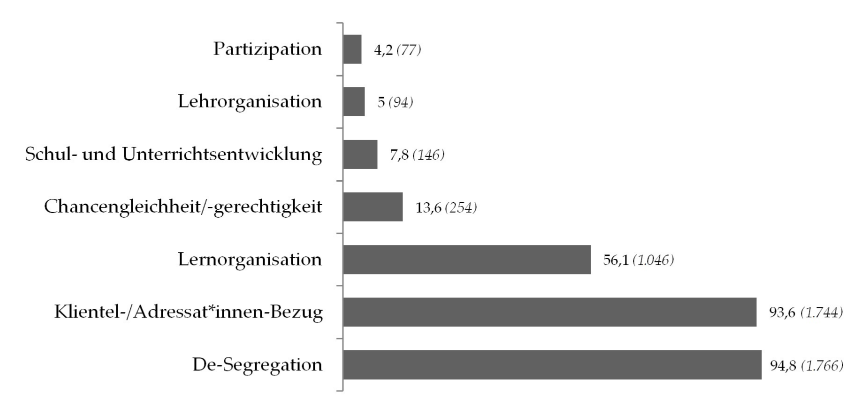
Quelle: Eigene Darstellung

Unter Berücksichtigung fehlender Werte konnten N=1.863 Verständnisse schulischer Inklusion codiert werden, was einem Gesamtumfang von 39.123 Codierungen entspricht, die zum Zwecke der quantitativen Analyse mittels SPSS in nominale, dichotomisierte Variablen überführt wurden. Die Überprüfung der Intra- und Intercoder-Reliabilität wurde entgegen der Faustregel von 10% anhand von 100% aller Codierungen durchgeführt (CR nach Holsti = .99).[7] Die Auswertung der Antworten auf die offene Frage zum Inklusionsverständnis auf Basis dieses Kategoriensystems und deskriptivstatistischer Analysen zeigt hinsichtlich des Vorkommens der Oberkategorien in den N=1.863 Definitionen schulischer Inklusion, dass die deutliche Mehrheit der Befragten diese einerseits durch Aspekte der De-Segregation und andererseits durch einen Klientelbezug definiert (siehe Abb. 2). Auch Fragen der Organisation des Lernens von Schüler:innen spielen

7 Für die Unterstützung hierbei danke ich Stefan Hofbauer.

eine Rolle, wenn auch seltener. Obgleich innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik der Diskurs um Inklusion und Partizipation relativ stark entwickelt ist (vgl. Seitz/Simon 2021), wurde in nur etwas mehr als vier Prozent aller Definitionen die Kategorie Partizipation gefunden.

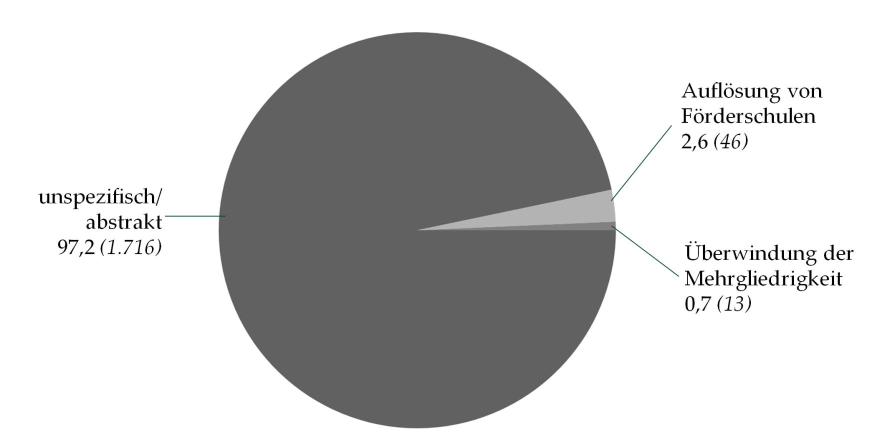
Abb. 2: Vorkommen der Oberkategorien in N=1.863 Verständnissen schulischer Inklusion in Prozent (absolute Häufigkeit in Klammern; Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: Eigene Darstellung

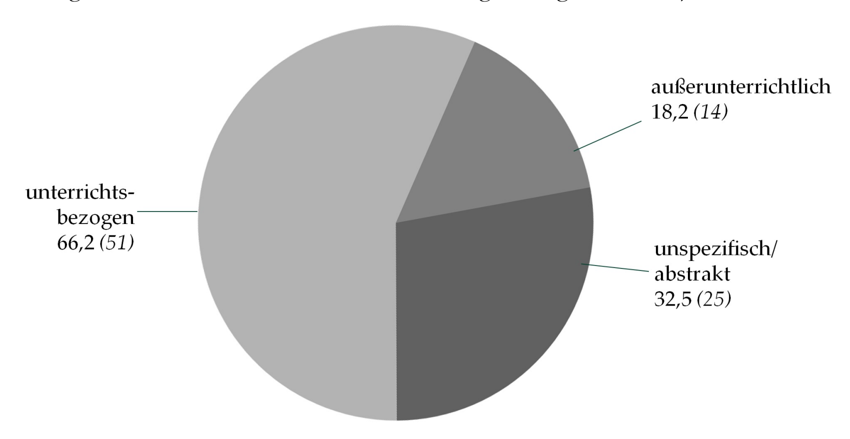
Zur beispielhaften weiterführenden Detaillierung sei ein Blick auf die Unterkategorien der am häufigsten und der am wenigsten vorkommenden Oberkategorien geworfen: Diesbezüglich zeigt sich, dass der Aspekt der De-Segregation in den Inklusionsverständnissen zum Großteil unspezifisch resp. abstrakt formuliert wird (siehe Abb. 3), z.B. durch Formulierungen wie „keine Ausgrenzung" oder „eine Schule für alle". Die zuletzt durch die UN-BRK völkerrechtlich geforderte und in der Integrations- und Inklusionsforschung teils kontrovers diskutierte Auflösung des segregierenden Förderschulwesens spielte hingegen nur in 2,6 Prozent der Definitionen eine explizite Rolle. Die hinsichtlich der Realisierung inklusiver Bildung ebenfalls diskutierte grundlegende Überwindung der Mehrgliedrigkeit wird darüber hinaus kaum explizit thematisiert.

Abb. 3: Vorkommen der Unterkategorien zu De-Segregation in Prozent (absolute Häufigkeiten in Klammern; Mehrfachnennungen möglich; N=1.766)



Auch wenn Partizipation von den INSL-Befragten insgesamt nur sehr selten als expliziter Aspekt schulischer Inklusion formuliert wird, so wird sie im Fall ihrer Aufrufung mehrheitlich als unterrichtsbezogene Partizipation formuliert (siehe Abb. 4). Dies könnte dem Kontext der Studie geschuldet sein, da Fragen der Partizipation von Schüler:innen innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik z.T. auch explizit auf didaktische Entscheidungen bezogen werden (vgl. Seitz/Simon 2021).

Abb. 4: Vorkommen der Unterkategorien zu Partizipation in Prozent (absolute Häufigkeiten in Klammern; Mehrfachnennungen möglich; N=77)



Quelle zu Abb. 3 & Abb. 4: Eigene Darstellung

Anhand der bis hier vorgestellten Daten zeigt sich, dass Fragen der Organisation des Lehrens z.B. in multiprofessionellen Teams, der Partizipation oder auch der Schul- und Unterrichtsentwicklung in den erfassten Inklusionsverständnissen selten explizit thematisiert werden. Als Fokusse zeigen sich einerseits die unspezifische De-Segregation in Verbindung mit einem universalistischen Adressat:innen-Bezug und andererseits der Gemeinsame Unterricht für „Kinder mit“ (sonderpädagogischem Förderbedarf). Insgesamt deutet sich durch die Definitionen eher eine Thematisierung des Umgangs mit Schüler:innen (mit sonderpädagogischem Förderbedarf) und der Organisation deren Lernens als eine Thematisierung von grundlegenden „Systemfragen“ an. Dieser Eindruck wird tendenziell auch durch Ergebnisse rein quantitativer Worthäufigkeits- und Wortkombinationsanalysen erhärtet (siehe Tab. 1)

Tab. 1: Ergebnisse der Worthäufigkeits- und Wortkombinationsanalysen mittels MAXDictio (Rangreihe und absolute Häufigkeiten; N=1.863)

Rang	Wort (absolute Häufigkeit)	Wortkombination (absolute Häufigkeit)
1	Kind (1158)	alle Kinder (257)
2	alle (1093)	alle Schüler (199)
3	Schüler (1047)	Kinder mit (173)
4	werden (935)	in den (168)

Quelle: Eigene Darstellung

Während bisherige Forschungen zu Inklusionsverständnissen (siehe oben) differenzierte Ergebnisse hervorgebracht haben, anhand derer sich die Gegenüberstellung enges vs. breites Inklusionsverständnis als unzulänglich erweist, verweisen die bis hierhin dargestellten INSL-Daten jedoch darauf, dass zumindest das Gros der Befragten Studierenden ein Verständnis von schulischer Inklusion äußert, welches dem sogenannten engen gleicht.

Nichtsdestotrotz liefert das entwickelte Kategorienschema eine Grundlage für eine darüber hinaus gehende, differenziertere Beschreibung der Inklusionsverständnisse, die hier nur angedeutet wurde. So lässt sich z.B. auf Basis weiterer deskriptiver Analysen erahnen, dass die Häufigkeit der Nennung der einzelnen Ober- und Unterkategorien (siehe Abb. 1) sich im Verhältnis zur Anzahl besuchter Lehrveranstaltungen mit inklusionspädagogischen Inhalten *zum Teil* verändert. Während beispielsweise die Nennung der Unterkategorie A.1 unspezifische/abstrakte De-Segregation (Oberkategorie A: De-Segregation) stabil bleibt, nimmt die des universellen Adressat:innenkreises (Unterkategorie B.2 der Oberkategorie B: Klientel-/Adressat:innenfokus) zu, während gleichsam die Unterkategorie Fokus auf Behinderung/SPF (B.3) abnimmt. Eine Tendenz der Zunahme lässt

beispielhaft weiterhin bezogen auf die Unterkategorie C.4 individualisiertes Lernen (Oberkategorie C: Organisation des Lernens) sowie D.4 multiprofessionelle Teams (Oberkategorie D: Lehrorganisation und -verantwortung mit Blick auf beteiligte Professionen) feststellen.

3.4 Ergebnisse zu Einstellungen zu Schüler:innenpartizipation

Die unter 3.3 vorgestellten Ergebnisse werfen einerseits die Frage auf, ob Partizipation für die Befragten im Kontext schulischer Inklusion eine (größere) Relevanz hat. Andererseits aber auch, inwiefern Partizipation im Kontext inklusionspädagogischer Lehre thematisiert wurde, sodass sich dies ggf. in den Verständnissen widerspiegelt. Obwohl Partizipation nur von wenigen Befragten im Rahmen des eigenen Verständnisses schulischer Inklusion explizit thematisiert wurde (siehe oben), gaben dennoch 39 Prozent der Befragten (N=2.193) an, Partizipation auch vor der Teilnahme an der Studie mit Inklusion in Zusammenhang gebracht zu haben. Die Befragten, die im Kontext ihres Lehramtsstudiums bereits mindestens eine Lehrveranstaltung zum Thema Inklusion besucht hatten (N=1.506), gaben zudem zu 37,3 Prozent an, dass im Rahmen universitärer Lehre Inklusion und Partizipation in einem Zusammenhang thematisiert wurden (25,6 Prozent erinnerten sich nicht). Und summativ gefragt, hat die Partizipation von Schüler:innen für 84,2 Prozent der Befragten (N=2.195) sehr oder eher mit schulischer Inklusion zu tun. Bei diesen Ergebnissen bleibt jedoch unklar, was die Befragten konkret unter Partizipation verstehen (soziale Teilhabe vs. reale, relevante Partizipation), da Partizipation durch die Frage begrifflich nicht näher bestimmt wurde. Im Gegensatz dazu erfolgte bei den Fragen zur Erfassung der Einstellungen zu Partizipation eine Schärfung des Einstellungsobjektes[8], indem – wie auch bei Fatke und Schneider (2008) – zwar auf den Begriff Partizipation verzichtet, jedoch als Äquivalent jener der Mitbestimmung (erläutert als aktive Beteiligung an wichtigen Planungen, Entscheidungen oder deren Verwirklichung) eingeführt wurde.

Hinsichtlich der Befürwortung von Schüler:innenpartizipation spiegeln die INSL-Daten differente Einstellungen bezogen auf verschiedene Partizipationsorte bzw. -bereiche wider. Anhand der Mittelwerte und prozentualen Häufigkeiten (siehe Tab. 4) zeigt sich, dass sie einer Partizipation im Bereich der Leistungsbewertung/Benotung oder auch der Festlegung der Hausaufgaben am wenigsten zustimmen. Bei der Gestaltung von Schulfesten, des Klassenzimmers oder Schulhofes hingegen können die Befragten sich Schüler:innenpartizipation am ehesten vorstellen.

8 Das Einstellungsobjekt erfährt im Kontext von Einstellungen eine Bewertung durch das Subjekt. Es „beinhaltet neben tatsächlichen Objekten z.B. auch Verhaltensweisen, Situationen, abstrakte Größen oder [...] Personen“ (Fischer et al. 2018: 96).

Tab. 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und prozentuale Zustimmungswerte der Items der Skala zur Erfassung von Einstellungen zu Partizipationsorten bzw. -bereichen (N=2.200)

Mitbestimmungsort bzw. -bereich	M	SD	Zustimmung
Festlegung der Hausaufgaben	2,02	,815	24,8 %
Leistungsbewertung/Benotung	2,02	,850	26,0 %
Festlegen von Klassenarbeitsterminen	2,16	,879	32,8 %
Erstellen/Ändern der Hausordnung	2,38	,889	43,2 %
Auswahl der Unterrichtsform	2,62	,821	56,4 %
Sitzordnung im Klassenzimmer	2,64	,794	57,5 %
Auswahl von Unterrichtsthemen	2,78	,805	65,9 %
Festlegung von Unterrichtsregeln	3,24	,837	81,4 %
Schulhofgestaltung	3,61	,603	95,4 %
Gestaltung von Projekttagen/-wochen	3,62	,573	96,2 %
Gestaltung von Schulfesten	3,65	,551	97,2 %
Ausgestaltung des Klassenzimmers	3,70	,526	97,7 %

Quelle: Eigene Darstellung

Die Einstellungen der Befragten zu möglichen Modi einer partizipativen Unterrichtsplanung (siehe Tab. 3), die in der empirischen Partizipationsforschung bislang nicht erfasst wurden, zeigen, dass am stärksten dem Modus einer bereichsspezifischen Mitbestimmung aller Schüler:innen bei der Unterrichtsplanung zugestimmt wird, die der Teil-Partizipation auf Handlungsinseln nach Oser und Biedermann (2006) entspricht. Sowohl die vollkommene Partizipation von Schüler:innen als auch die vollkommene Alleinbestimmung und -verantwortung der Lehrkraft werden am stärksten abgelehnt.

Tab. 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und prozentuale Zustimmungswerte der Items der Skala zur Erfassung von Einstellungen zum Modus der Schüler:innenpartizipation bei der Unterrichtsplanung (N=2.197)

„Die Planung von Unterricht sollte…	M	SD	Zustimmung
…ausschließlich durch die Lehrkraft erfolgen.“	1,95	,765	22,7 %
…ausschließlich durch die Lehrkraft und alle Lernenden gemeinsam erfolgen.“	2,32	,979	43,5 %
…überwiegend durch die Lehrkraft erfolgen. Einzelne Lernende (z.B. eine Stellvertretung) sollten in einem begrenzten Bereich mitentscheiden dürfen.“	2,57	,882	53,5 %

…weitgehend durch die Lehrkraft erfolgen. In bestimmten Bereichen sollten die Lehrkraft und alle Lernenden gemeinsam entscheiden können.“	3,20	,769	93,0 %

Quelle: Eigene Darstellung

Weiterhin wird an den Einstellungen zur Schüler:innenpartizipation hinsichtlich konkreter Strukturelemente der Unterrichtsplanung (siehe Tab 4.) deutlich, dass Schüler:innen aus Sicht der Befragten eher beim Entwerfen bzw. Entwickeln von Frage- bzw. Problemstellungen partizipieren können sollten als bei der Kontrolle und Bewertung/Benotung von Lehr-Lernergebnissen sowie der Gliederung des Unterrichtsprozesses.

Tab. 4: Mittelwerte, Standardabweichungen und prozentuale Zustimmungswerte der Items der Skala zur Erfassung von Einstellungen zu Schüler:innenpartizipation bei der Unterrichtsplanung anhand konkreter Strukturmerkmale (N=2.198)

Schüler:innen sollten mitbestimmen können bei…	**M**	**SD**	**Zustimmung**
...der Kontrolle und Bewertung/Benotung von Lernergebnissen.	2,05	,819	26,5 %
...der Gliederung des Unterrichtsprozesses in zeitlich begrenzte Unterrichtssituationen.	2,37	,795	41,1 %
...der Auswahl von Bildungsinhalten.	2,49	,818	50,0 %
...dem Festlegen von Lernzielen.	2,59	,870	52,8 %
...der Auswahl geeigneter Methoden und Zugangsweisen zur Erschließung des Themas.	2,83	,819	65,8 %
...dem Entwerfen von Unterrichtsthemen i.S. von Frage- bzw. Problemstellungen.	3,05	,776	79,0 %

Quelle: Eigene Darstellung

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Kontext der deutschsprachigen Inklusionsforschung findet zunehmend eine Beschäftigung mit realer und relevanter Partizipation als Aspekt von (schulischer) Inklusion (siehe z.B. Reichert-Garschhammer et al. 2015; Gerhartz-Reiter/Reisenauer 2020; Heft 2/2021 der Zeitschrift für Grundschulforschung) sowie als Anspruch an die Inklusionsforschung selbst (vgl. z.B. Kremsner/Proyer 2019) statt.

Angesichts der sich u.a. aus differenten theoretischen Zugängen ergebenden Vieldeutigkeit der Begriffe Inklusion und Partizipation bzw. unterschiedlicher Verständnisweisen sowie aufgrund der überschaubaren Zahl entsprechender Studien, sind weitere Forschungen zum Verständnis von Inklusion und Partizipation im Kontext inklusiver Pädagogik ebenso von Bedeutung wie Studien zur Frage der diskursiven Hervorbringung und habituellen Bearbeitung der Norm und Praxis von Inklusion und Partizipation (vgl. Sturm 2022). Weitere Möglichkeiten wären Forschungen zu Ambivalenzen von Inklusion und Partizipation (siehe z.B. Böhme/Kramer 2001; Budde 2010; Boger 2015); gestufte Curriculum-Analysen (vgl. z.B. Baumert/Lehmann 1997) hinsichtlich der curricularen Repräsentation von Inklusion und Partizipation, die insbesondere mit Blick auf die erste Phase der Lehrkräftebildung interessant wären; oder auch i.w.S. die Validierung (inklusions)didaktischer Modelle, die einen Anspruch auf Förderung von Inklusion und Partizipation erheben (siehe z.B. Frohn et al. 2019).

Die oben dargestellten Ergebnisse der quantitativ-inhaltsanalytischen und deskriptivstatistischen Auswertung von N=1.863 Definitionen schulischer Inklusion verdeutlichen, dass Partizipation von den befragten Lehramtsstudierenden nur in wenigen Fällen als expliziter Aspekt schulischer Inklusion verstanden wird. Anhand des im Rahmen von INSL entwickelten Kategorienschemas lässt sich zudem zeigen, dass die Inklusionsverständnisse sich durch mehr Kategorien als die der De-Segregation und des Klientel-/Adressat:innenbezuges beschreiben lassen. Gleichsam lässt sich jedoch eine deutliche Fokussierung auf Fragen der De-Segregation bzw. Integration von „Kinder[n] mit" und damit auf Fragen des Dabeiseins im Sinne von Teilhabe feststellen – eine Fokussierung, die wesentlich und leitend für die Entstehung der Integrationsbewegung und -forschung war (vgl. z.B. Seitz/Simon 2021), die auch die Inklusionsforschung prägt und die maßgeblich für das sogenannte enge Inklusionsverständnis ist, welches damit neben den unter 2.1 thematisierten Inklusionsverständnissen offenbar weiterhin und nicht nur eine pragmatische, sondern auch empirische Relevanz behält.

Die mit INSL erhobenen Einstellungen zur Schüler:innenpartizipation sind insgesamt positiv – auch hinsichtlich in der bisherigen Inklusions- und Partizipationsforschung weniger beachteter didaktischer Fragen.[9] Erkenntnisse zur Bereichsspezifik von Einstellungen zur Partizipation, nach denen Partizipation stärker in „unterrichtsperipheren" oder „unterrichtstangierenden" Bereichen befürwortet wird (siehe Kap. 3), wurden mit den INSL-Daten einerseits bestätigt und andererseits hinsichtlich didaktischer Aspekte weiter ausdifferenziert. Mit weiterführenden Studien könnte bspw. Begründungsmustern (subjektiven

9 Hochschuldidaktisch wäre es höchst relevant der Frage nachzugehen, wie sich eine rein affirmative Haltung gegenüber Schüler:innenpartizipation als Aspekt schulischer Inklusion zugunsten einer kritisch-reflexiven Haltung relativieren lässt. Zur Verdeutlichung, dass vermeintliche Partizipation auch zu machtvollen, exkludierenden Praktiken führen kann, wurde an anderer Stelle das Fallbeispiel „Entengang" publiziert (siehe Simon 2022), auf das hier aus Platzgründen nicht eingegangen wird, welches aber einen Impuls dazu liefern könnte.

Theorien) nachgegangen werden, die Einstellungen wie jenen, die im Rahmen von INSL erfasst wurden, zugrunde liegen. Auch ließe sich erforschen, ob und wie sich Verständnisse von und Einstellungen zu Inklusion und Partizipation im Kontext der Lehrkräftebildung nachhaltig beeinflussen lassen bzw. inwiefern diese im Kontext von Hochschullehre diskursiv hervorgebracht werden (vgl. Sturm 2022) und inwiefern dies zur Genese spezifischer Verständnisse und Einstellungen führt.

Mit der INSL-Studie wurde der Versuch unternommen, einen Beitrag zur stärkeren Zusammenführung der lange Zeit weitgehend getrennt bestehenden Inklusions- und Partizipationsforschung zu leisten. Dass diese in jüngerer Vergangenheit stärker aufeinander bezogen werden, zeigt sich an der zunehmenden Beschäftigung mit realer und relevanter Partizipation als Aspekt von (schulischer) Inklusion innerhalb der deutschsprachigen Inklusions- und Partizipationsforschung (siehe z.B. Reichert-Garschhammer et al. 2015; Gerhartz-Reiter/Reisenauer 2020; Heft 2/2021 der Zeitschrift für Grundschulforschung) sowie am Anspruch an die Inklusionsforschung selbst partizipatorisch zu sein (vgl. z.B. Kremsner/Proyer 2019). Angesichts der sich u.a. aus differenten theoretischen Zugängen ergebenden Vieldeutigkeit der Begriffe Inklusion und Partizipation bzw. unterschiedlicher Verständnisweisen sowie aufgrund der überschaubaren Zahl entsprechender Studien, sind weitere Forschungen zum Verständnis von Inklusion und Partizipation im Kontext inklusiver Pädagogik ebenso von Bedeutung wie Studien zur Frage der diskursiven Hervorbringung und habituellen Bearbeitung der Norm und Praxis von Inklusion und Partizipation (vgl. Sturm 2022). Weitere Möglichkeiten wären Forschungen zu Ambivalenzen von Inklusion und Partizipation (siehe z.B. Böhme/Kramer 2001; Budde 2010; Boger 2015); gestufte Curriculum-Analysen (vgl. z.B. Baumert/Lehmann 1997) hinsichtlich der curricularen Repräsentation von Inklusion und Partizipation, die insbesondere mit Blick auf die erste Phase der Lehrkräftebildung interessant wären; oder auch i.w.S. die Validierung (inklusions)didaktischer Modelle, die einen Anspruch auf Förderung von Inklusion und Partizipation erheben (siehe z.B. Frohn et al. 2019).

Literatur

Ainscow, Mel/Farrell, Peter/Tweddle, Dave (2000) Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. In: International Journal of Inclusive Education 4(3), pp. 211-229.

Arnstein, Sherry R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. In: Journal of the American Institute of Planners, 35 (4), pp. 216-224.

Bacher, Johann/Winklhofer, Ursula/ Teubner, Markus (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderpanel – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden: VS Verlag, S. 271-298.

Balz, Hans-Jürgen/Benz, Benjamin/Kuhlmann, Carola (2012): (Soziale) Inklusion – Zugänge und paradigmatische Differenzen. In: Ebd. (Hrsg.): Soziale Inklusion. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1-10.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469-520.

Baumert, Jürgen/Lehmann, Rainer (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Baumgardt, Iris (2018): Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Baltmannsweiler: Schneider, S. 26-38.

Biewer, Gottfried/Schütz, Sandra (2016): Inklusion. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123-127.

Boban, Ines/Hinz, Andreas (2004): Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle". In: Heinzel, Friederike/Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 37-48.

Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-62.

Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2001): Partizipation in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.

Böhm-Kasper, Oliver (2006): Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (2006) 3, S. 353-368.

Bohnsack, Fritz (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Opladen: Budrich.

Booth, Tony/Ainscow, Mel (2002): Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.

Booth, Tony/Nes, Kari/Strømstad, Marit (2003): Developing inclusive teacher education? Introducing the book. In: Booth, Tony/Nes, Kari/Strømstad, Marit (Hrsg.): Developing Inclusive Teacher Education. London & New York: Routledge, pp. 1-14.

Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (2010) 3, S. 384-401.

Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion Online (4). http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199 [Zugriff: 06.01.2014].

Budde, Jürgen/Offen, Susanne/Heynoldt, Benjamin (2014): Inklusion sichtbar machen? Inklusionsverständnisse von Akteurinnen und Akteuren einer kommunalen Bildungslandschaft. In: Lichtblau, Michael/Blömer, Daniel/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105-123.

Coelen, Thomas/Wagener, Anna Lena (2011): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: Appel, Stefan/Rother,

Ulrich (Hrsg.): Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 115-126.
Cummings, Colleen/Dyson, Alan/Millward, Alan (2003): Participation and democracy: what's inclusion got to do with it? In: Allan, Julie (Hrsg.): Inclusion, Participation and Democracy: What is the purpose? Dordrecht: Kluwer, pp. 49-65.
Diedrich, Martina (2008): Demokratische Schulkultur. Münster: Waxmann.
Döring, Nicola (2013): Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. In: Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 5 (2), S. 94-113.
Eikel, Angelika (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. Berlin: BLK.
Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann.
Fischer, Peter/Jander, Kathrin/Krueger, Joachim (2018): Sozialpsychologie für Bachelor. 2. Auflage. Berlin: Springer.
Flieger, Petra (2017): Partizipation. In: Ziemen, Kerstin (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 179-180.
Frohn, Julia/Brodesser, Ellen/Moser, Vera/Pech, Detlef (Hrsg.) (2019): Inklusives Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Früh, Werner (2017): Inhaltsanalyse. 9., überarb. Auflage. Konstanz: UVK.
Fuchs, Werner (1973): Partizipation. In: Fuchs, Werner/Klima, Rolf/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 494.
Gamsjäger, Manuela (2019): Schülerpartizipation als Thema der Sekundarstufenausbildung. Eine Analyse von fünf Leitbildern zu Bedingungen und Umsetzbarkeit mit Lehramtsstudierenden. In: Online Journal for Research and Education 11, 04/2019, S. 1-16.
Gasterstädt, Julia/Urban, Michael (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik 8 (1), S. 54-66.
Gerhartz-Reiter, Sabine/Reisenauer, Cathrin (Hrsg.) (2020): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.
Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Gigerenzer, Gerd (2020): Kognition. In M. A. Wirtz (Hrsg.), Dorsch Lexikon der Psychologie. https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kognition [Zugegriff: 28.12.2020].
Gräsel, Cornelia/Parchmann, Ilka (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern Unterrichtswissenschaft 32 (2004) 3, S. 196-214.
Hart, Roger A. (1997): Children‘s Participation. London & New York: Earthscan.
Hershkovich, Meital/Simon, Jaqueline/Simon, Toni (2017): Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In: Kruschel, Robert (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 141-152.
Hinz, Andreas (2011): Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. 2. Aufl. Berlin: FES, S. 59-62.
Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland.

In: Zeitschrift für Inklusion Online, Ausgabe 1/2013. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26 [Zugriff: 20.01.2022].

Hinz, Andreas/Kinne, Tanja/Kruschel, Robert/Winter, Stephanie (2016): Einführung in den Band. In: Dies. (Hrsg.): Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-13.

Hirschberg, Marianne (2010): Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenkonvention. Berlin: DIM.

Klafki, Wolfgang (1995): Schule und Unterricht gestalten. "Autonomie", "Partizipation" und "politische Verantwortung" als schultheoretische und didaktische Kategorien. In: Schule gestalten. (1995) S. 35-46.

Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle (2019): Doing inclusive research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 44 (2019), S. 61-81

Liebel, Manfred (2010): Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3/2010, S. 307-319.

Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 26 (51), S. 7-16.

Löser, Jessica M./Werning, Rolf (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: Erziehungswissenschaft, 26(51), S. 17-24.

Mayring, Philipp (1999): Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse. In: Bolscho, Dietmar/Michelsen, Gerd (Hrsg.): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-25.

Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (2019): Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Ebd. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.

Moldenhauer, Anna (2015): Dialektik der Partizipation. Opladen: Budrich.

Möller, Rainer/Pithan, Annebelle/Schöll, Albrecht/Bücker, Nicola (2018): Religion in inklusiven Schulen. Münster: Waxmann.

Moser, Vera (2018): Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In: Frohn, Julia (Hrsg.): FDQI-HU-Glossar. http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar [23.09.2020].

Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Zürich/Chur: Rüegger, S. 17-37.

Piezunka, Anne/Schaffus, Tina/Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden". In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 45, H. 4, S. 207-222.

Przibilla, Bodo/Linderkamp, Friedrich/Krämer, Philipp (2018): Subjektive Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion. Eine explorative Studie. In: Empirische Sonderpädagogik 10 (2018) 3, S. 232-247.

Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.) (2015): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Reisenauer, Cathrin (2020): Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In: Gerhartz-Reiter, Sabine/Reisenauer, Cathrin (Hrsg.): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-22.

Rott, David/Dexel, Timo (2019): Wo Partizipation oft zu kurz kommt. Beispiele für Möglichkeiten der Partizipation im Deutsch- und Mathematikunterricht. In: SchulVerwaltung 21(3), S. 134-137.

Ruberg, Christiane/Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 4, S. 393–415.

Sander, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (5), S. 240-244.

Schaumburg, Melanie/Walter, Stefan/Hashagen, Uje (2019): Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. In: QfI 1 (2019) 1. https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/9 [Zugriff: 10.12.2021].

Schneider, Helmut/Gerold, Markus (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh: Bertelsmann.

Schwab, Susanne (2016): Partizipation. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-131

Seitz, Simone/Simon, Toni (2021): Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 14 (2021), S. 1-14.

Simon, Toni (2022): Partizipation als Qualitätsmerkmal inklusiven (Sach)Unterrichts – empirische Ergebnisse zu Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Schüler*innenpartizipation. In: Schomaker, Claudia/Pech, Detlef/Simon, Toni (Hrsg.): Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht. Beiheft Nr. 13 von www.widertsreit-sachunterricht.de. Berlin, S. 107-125.

Simon, Toni/Schmitz, Lena (2021): Kontinuitäten auf der Spur? Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Partizipation von Schüler*innen im Zusammenhang zum erlebten Demokratisierungsgrad von Schule und dem Gefühl diskursiver Wirksamkeit. In: Simon, Toni (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, S. 283-303.

Six, Bernd (2020): Einstellung. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe. URL: https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/einstellung [Zugriff: 23.09.2020].

Sturm, Tanja (2022): Relation von Norm und Praxis erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Inklusion und Partizipation in der Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-021-00124-9 [Zugriff: 04.02.2022].

Tänzer, Sandra/Lauterbach, Roland (2012): Persönliche Voraussetzungen und Bedingungen der Unterrichtsplanung – mit Beispielen für den Sachunterricht. Kiel: IPN.

Wagener, Anna L./Coelen, Thomas/Brügelmann, Hans (2009): Schlussbericht zur empirischen Expertise „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“. Siegen: Universität Siegen. http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/t_coelen/abschlussbericht_paggs.pdf [Zugriff: 09.02.2022]

Wenzel, Hartmut (2001): Lehrereinstellungen und Partizipationsmöglichkeiten – Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer. In: Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-26.

Züll, Cornelia (2015): Offene Fragen. GESIS Survey Guidelines. https://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Offene_Fragen_Zuell_08102015_1.1.pdf [Zugriff: 09.12.2021].

III. Method(olog)ische Reflexionen

Marc Willmann

verstehen? — behandeln? — partizipieren!

Theorie-Praxis-Relationierungen in der Pädagogik und ihre Implikationen für die schulische Inklusionsforschung und sonderpädagogische Theoriebildung

Einleitung

In der Frage nach der Verknüpfung von Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung formuliert sich eines der zentralen Themen für die Pädagogik als Wissenschaft. Aus wissenschaftshistorischer und erkenntnistheoretischer Perspektive lassen sich verschiedene Theorietraditionen und Forschungsparadigmen in der Pädagogik nachzeichnen, die sich auf jeweils divergenten und eher impliziten Modellvorstellungen der Theorie-Praxis-Relationierung gründen. Drei dieser Modelle werden diskutiert – das dialektische Modell, das erziehungstechnologische Modell und das inklusionsorientierte Modell – und auf ihre Relevanz für die sonderpädagogische Theoriebildung und Forschung zur schulischen Inklusion untersucht.

Im Vergleich der epistemologischen und anthropologischen Axiomatiken, auf denen sich die einzelnen Modelle jeweils gründen, zeigen sich deutliche Unterschiede etwa hinsichtlich der Distanzierung oder aber Einbindung von pädagogischer in die wissenschaftliche Praxis, also bei der Frage, ob und inwieweit Erziehungspraktiker:innen wie auch die Adressat:innen der Erziehungs- und Bildungsangebote aktiv an den Forschungs- und Theoriebildungsprozessen partizipieren.

Zugleich leiten sich aus den verschiedenen Modellen auch unterschiedliche Vorstellungen über die pädagogische Praxis ab, denn das jeweilige Verständnis über das Verhältnis von Theorie und Forschung zur Praxis der Erziehung und Bildung steht in Wechselwirkung mit der impliziten „Erziehungslehre".

Im Ergebnis zeigt sich ein ambivalentes Bild. Das pädagogische Selbstverständnis entfaltet sich zwischen zwei entgegengesetzten Polen: der Interventions- und Kontrollpädagogik auf der einen, steht die Position einer Autonomiepädagogik auf der anderen Seite unvermittelbar gegenüber. Die sich an diesen Polen abbildenden pädagogischen Positionen markieren unterschiedliche Erziehungspraktiken („Pädagogiken"), die in Hinwendung auf den inklusiven Erziehungs- und

Bildungsauftrag zu bewerten sind in ihrer dialektischen Struktur als Inklusionshilfe *und* Exklusionsrisiko.

1 Von der Sonderpädagogik zur Inklusion: ein „Paradigmenwechsel"?

Die Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftliche Fachdisziplin ist in den vergangenen Jahren erheblich in Bewegung geraten. Insbesondere die Frage der schulischen Inklusion ist zu einem Schlüsselthema der Gegenwart avanciert. Recht besehen ist Inklusion gar kein neues Thema für das Fach, sondern ein altbekanntes, aber die Radikalität, mit der sich in der Inklusionsdiskussion die „alten" Fragestellungen der schulischen Integration zuspitzen lassen, formuliert noch einmal sehr viel deutlicher und ganz grundsätzlich das Konstitutions- und Legitimationsproblem der Sonderpädagogik. Es mag daher wenig verwundern, wenn in jüngster Zeit eine Vielzahl an Veröffentlichungen zur Forschungsmethodologie und Wissenschaftstheorie aus explizit sonderpädagogischer Sicht zu beobachten ist (Horster/Jantzen 2010; Katzenbach 2015; Koch/Ellinger 2015; Stein/Müller 2015; Dederich et al. 2019). Inklusion nötigt die Sonderpädagogik zu neuer Selbstvergewisserung über den Kern der eigenen Disziplin, wie es scheint. Ein monumentaler Ausdruck findet sich auch im zehnbändigen *Enzyklopädischen Handbuch der Behindertenpädagogik*, das bei Kohlhammer erschienen ist, sowie im vierbändigen fachkategorialen *Handbuch der Sonderpädagogik*, das vom Verlag Hogrefe aufgelegt wurde – zwei voluminöse Schriftenreihen, die es zusammen auf einen Gesamtumfang von knapp 8.000 Druckseiten bringen. Das ist so gesehen ein sichtbares Statement.

Unumstritten ist jedenfalls die Tatsache, dass sich mit dem inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrag neue Herausforderungen (auch) im sonderpädagogischen Kontext einstellen. Strittig hingegen ist die Frage, inwieweit es sich bei der Inklusionspädagogik um ein „neues" wissenschaftliches Paradigma handelt und ob daher von einem Paradigmenwechsel die Rede sein kann. Weniger die Frage, inwieweit hier der Paradigmenbegriff aus wissenschaftstheoretischer Perspektive ein stimmiges Analyseraster zu bieten vermag (Hillenbrand 1999), als vielmehr die Reichweite, mit der sich Positionen und Perspektiven in der Fachwissenschaft unter inklusiven Vorzeichen verschieben, stellt hier einen der zentralen Reibungspunkte dar.

Die radikale Kritik am „System Sonderpädagogik" als Trias aus Profession, Disziplin und Institution formuliert sich aus inklusionspädagogischer Perspektive in der Forderung nach einer De-Institutionalisierung und Dekategorisierung der Sonderpädagogik. Mit Blick auf diese grundlegende „Systemfrage" stellt sich zugleich das sonderpädagogische Legitimationsproblem und es scheint gar nicht so

abwegig, zumindest in dieser Hinsicht von einer „Paradigmenkonkurrenz“ zwischen Inklusion und Sonderpädagogik zu sprechen.

2 Entwicklungspfade der Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung und Bildung

In Anbetracht der bis in die griechisch-römische Antike zurückreichenden Ideengeschichte der Erziehung ist die Entwicklungslinie der Pädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin vergleichsweise kurz (Lischewski 2014). Als Universitätswissenschaft findet sie ihren Ausgangspunkt mit der Einrichtung eines ersten ordentlichen Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Halle, auf den Ernst Christian Trapp im Jahr 1778 berufen wurde. Seitdem sind mehr als 240 Jahre vergangen und die Pädagogik hat als wissenschaftliche Disziplin eine enorme Expansionsentwicklung erlebt – von ihrer „Erstinstitutionalisierung“ im ersten Drittel bis zu ihrer Verstetigung im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts (Horn 2003).

In den letzten 50 Jahren ist die Pädagogik als universitäre Disziplin weiter expandiert. Die fortschreitende fachliche Ausdifferenzierung (Lenzen 1998) spiegelt sich auch in der Zunahme an neu eingerichteten Professuren. Allerdings scheint die Hochphase bereits überwunden: nach Zahlen des Deutschen Hochschulverbands waren im Jahr 2015 insgesamt 913 hauptberufliche Pädagogik-Professor:innen an deutschen Hochschulen und Universitäten tätig (Wirth 2017: 1066); für das Berichtsjahr 2020 hingegen weist das Statistische Bundesamt nurmehr 804 professorale Lebenszeitstellen im Fachgebiet aus (vgl. Destatis 2021: 287; vgl. auch den Datenreport Erziehungswissenschaft; Abs/Kuper 2020).

Seit ihren Anfängen wird die wissenschaftliche Pädagogik von Methodenfragen begleitet – zunächst bei Trapp als strikter Entwurf einer empirischen Wissenschaft, zunehmend dann aber von anderen Pionieren des Fachs als von ethischen Fragestellungen geleitete normative Pädagogik (Benner/Brüggen 2011: 300ff.; Lischewski 2014: 227ff.). In Anbetracht der zeitgenössischen Umbrüche in der Epoche der Aufklärung, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts zur Entstehung und in der Folgezeit rasanten Ausdifferenzierung der modernen Wissenschaften und Universitäten geführt hat (Stichweh 1994), erscheint die wissenschaftliche Pädagogik allerdings wie eine „Anomalie“, so Oelkers (1989: IX). Wissenschaftshistorisch – und wir können sogleich ergänzen: wissenschaftssystematisch und -theoretisch – stellt sich also die Frage:

> Warum entsteht *keine* empirische Disziplin? Warum entwickelt sich die Pädagogik *nicht*, wie alle anderen ehemaligen Teilgebiete der Philosophie, zur Normalform der Wissenschaft im 19. Jahrhundert, nämlich zur methodisch disziplinierten Erziehungs-

> wissenschaft nach dem Vorbild der Physik? Das Besondere an der Wissenschaftsaspiration der Pädagogen ist also, daß [sic] sie sich nicht durchsetzte, jedenfalls nicht so, wie es von der Normalform der Wissenschaft her zu erwarten gewesen wäre und – immer auch versucht wurde. (ebd.)

Einer der nachdrücklichsten dieser Versuche findet sich in der Konturierung einer strikt empirisch ausgerichteten Pädagogik, die sich ab den 1960er Jahren abzuzeichnen beginnt und für die Heinrich Roth (1962) in seiner Antrittsvorlesung zu seiner Pädagogik-Professur an der Universität Göttingen mit der Forderung nach einer „realistischen Wendung“ einen Ausdruck geprägt hat, der sinnbildlich für das empirisch-positivistische Forschungsprogramm der Pädagogik als „Erziehungswissenschaft“ steht.

2.1 Von der „Pädagogik“ zur „Erziehungswissenschaft“?

Die wissenschaftliche Pädagogik im deutschsprachigen Raum ist historisch stark in der hermeneutischen Tradition der Geisteswissenschaften verwurzelt. Quantitative Forschungsansätze wurden vermehrt erst ab den 1960er Jahren aufgegriffen, konnten sich seitdem allerdings zügig etablieren und dominieren gegenwärtig das Selbstverständnis der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin, was sich auch im Begriffswechsel von der Pädagogik zur *Erziehungswissenschaft* – programmatisch so etwa von Brezinka (1971) verstanden – und neuerdings in der Bezeichnung als *empirische Bildungswissenschaft* widerspiegelt.

Einher mit der empirischen Neuausrichtung gehen schon früh Bestrebungen einer Diskreditierung und Versuche einer systematischen Demontage der hermeneutischen Traditionslinie in der Pädagogik. Die dem Empirismus zugrundeliegende wissenschaftsoptimistische Technologiegläubigkeit bleibt allerdings nicht ungebrochen und ruft ihrerseits gerade wieder eine Gegenbewegung in Form der Kritischen Theorie und Pädagogik hervor (vgl. zum Überblick: Bernhard et al. 2018).

Unter Bezugnahme auf die Paradigmentheorie von Kuhn (1967) lässt sich das empirische Forschungsprogramm (das sich in der Metapher der *Erziehungswissenschaft* ausdrückt) als ein neues Paradigma betrachten, das sich letztlich zu behaupten vermag, weil es sich gegenüber dem bis dato vorherrschenden hermeneutischen Paradigma (Metapher: *Pädagogik*) hinreichend klar abzugrenzen vermochte. Mit dem Vokabular der Kuhnschen Wissenschaftstheorie lässt sich die vollzogene empirische Wendung als ein Paradigmenwechsel in der Pädagogik beschreiben. Wie Wernet (2006) in seinem Prolog scharf beobachtet hat, gelingt die empirische Wendung allerdings nur durch einen perfiden Trick: Dem naturwissenschaftlichen Verständnis folgend versteht sich die empirische „Erziehungswissenschaft“ als objektive Wissenschaft, die sich zugleich vom Spekulativen und Normativen distanziert, das den hermeneutischen Wurzeln der „Pädagogik“ zugrunde liegt. Um dem eigenen Selbstanspruch an die (vermeintliche) Objektivität

gerecht werden zu können, wird die Zuständigkeit für normative Fragen nun in die „Pädagogik“ ausgelagert, die dann aber eben ihrerseits nicht dem Objektivitätskriterium der Wissenschaftlichkeit entsprechen könne, weil die Orientierung an Wertfragen ja gerade dem Objektivitätsanspruch entgegenstünde. Dabei allerdings, und das gerät in der geschickten Selbstinszenierung schnell aus dem Blick, wird „dieses ‚Reinheitsgebot‘ der Wissenschaft“ (Thompson/Wrana 2019: 172) getragen von einer ganz eigenen „Signatur von Normativität“ (ebd.: 174), die sich aber infolge der vehementen Abwehrbewegung alles Normativen nun gerade noch mehr verschleiert sieht, wie Thompson und Wrana (2019) pointiert kritisieren (vgl. dazu auch Hügli 1999).

Es handelt sich um ein ausgezeichnetes Beispiel dafür, wie am Vorabend der wissenschaftlichen Revolution ein neues Paradigma Inkommensurabilität zum vorherrschenden Paradigma zu erzeugen versucht, um dieses zu destabilisieren. Mit Erfolg und fataler Konsequenz, denn bis in die Gegenwart wird die Demarkationslinie zur Wissenschaftlichkeit gerne an der Frage der vermeintlichen Objektivität unterschiedlicher Forschungsansätze festgemacht.

Der geläufigen Unterscheidung zwischen „harten“ und „weichen“ wissenschaftlichen Fakten bzw. Wissenschaften *(hard and soft sciences;* vgl. Storer, 1967) liegt die fixe Idee einer Hierarchisierung zwischen unterschiedlichen Forschungsansätzen und deren Methoden – mitunter auch ganzer wissenschaftlicher Disziplinen, die dann mit bestimmten Methoden gleichgesetzt werden – zugrunde. Und diese Idee reicht bis zu den Wurzeln des Positivismus zurück: kein geringerer als August Comte hatte sie in seinem Enzyklopädischen Gesetz ausformuliert (vgl. dazu Fuchs-Heinritz 1998: 146ff.). Dieser Tradition folgend, scheint der Drang zur Abgrenzung vor allem von Seiten der Naturwissenschaften forciert zu werden. Der tiefe Graben, den Snow (1959) zwischen den Natur- und den Geisteswissenschaften zieht, die er als zwei grundverschiedene Kulturen betrachtet, zwischen denen ein gegenseitiges Verstehen grundsätzlich nicht möglich sei, wird von Seiten des empirisch-positivistischen Modells immer wieder aufgegriffen und reproduziert (vgl. etwa Cronbach 1988).

In ihrem Transformationsprozess zur Erziehungswissenschaft ist die Pädagogik indes nicht in einem naiven Szientismus verhaftet geblieben und längst haben sich weitere empirische Forschungsansätze herausgebildet, von denen gerade im Bereich der Inklusionsforschung die rekonstruktiven sowie die biographischen und ethnographischen Ansätze herauszuheben sind (exemplarisch: Eberwein 1987; Budde/Dlugosch/Sturm 2017).

Schließlich zeichnet sich unter dem Schlagwort der „reflexiven Empirisierung“ ein „dritter Weg“ ab (Dinkelaker et al. 2020: 15f.), der dahin führen könnte, die Frontenstellung der Forschungszugänge und die zugrundeliegende Dichotomie zwischen dem qualitativen und dem quantitativen Paradigma zu überwinden. Zumindest also der qualitativen pädagogischen Forschung ist eine „Arbeit am Begriff der Empirie“ (Schäfer/Thompson 2014) zu attestieren.

2.2 Von der „Heilpädagogik“ zur „empirischen Sonderpädagogik“?

Die oben skizzierten Entwicklungen in der wissenschaftlichen Pädagogik widerspiegeln sich beinahe zwangsläufig auch in der Sonderpädagogik als einem ihrer Teilgebiete. Zugleich bekommen diese aber nochmals eine besondere Ausdrucksgestalt, da die Sonderpädagogik – gerade *als* Subdisziplin – die Aufgabe übernimmt, ein spezielles Themenfeld *(Behinderung)* stellvertretend für die Pädagogik zu bearbeiten. Hier zeigt sich in der Geschichte von Profession und Disziplin aber nun, dass die Sonderpädagogik, geboren aus dem Geist der Medizin heraus („Heilpädagogik“) zu weiten Teilen der Vorstellung folgt, den eigenen Gegenstandsbereich einer technologischen Bearbeitung zuzuführen. Auch und gerade als wissenschaftliche Disziplin ist ihr Selbstverständnis noch bis in die Gegenwart geprägt durch ein Behandlungsprogramm, das Behinderung auf das Subjekt adskribiert und aus dieser Zuschreibung dann die speziellen pädagogisch-didaktischen Bedarfe abzuleiten trachtet. Sonderpädagogik ist demnach vorrangig eine *Interventions*pädagogik, die ihre Legitimation aus der Entwicklung von Ansätzen und Programmen zur sonderpädagogischen Förderung glaubt ziehen zu müssen.

In ihren Anfängen war die Sonderpädagogik, wie die wissenschaftliche Pädagogik überhaupt, tief in der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Tradition verwurzelt. Auch wenn aus der frühen Entstehungsphase des Fachs durchaus empirische Forschungsarbeiten vorliegen, so wurde es in den Anfängen dennoch versäumt, systematische Forschungszusammenhänge herauszubilden. Vielmehr war die Heilpädagogik über lange Zeit vorrangig mit Fragen einer begrifflich-theoretischen Systematisierung und dem Versuch beschäftigt, die innere fachliche Logik der Disziplin voranzutreiben (Biewer/Moser 2016). Erst im Zuge der empirischen Wendung konnten sich allmählich auch quantitative Forschungsansätze in der Sonderpädagogik etablieren und mittlerweile stellt dieser Bereich neben den qualitativen Ansätzen die zweite wichtige Säule in der Forschungslandschaft dar.

Der erste umfassende Versuch einer systematischen, empirischen Grundlegung der Sonderpädagogik im deutschen Sprachraum stammt von Ulrich Bleidick (1972). Der Tradition des kritischen Rationalismus folgend, werden in diesem Ansatz erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisse gegenüber philosophisch-normativen Sollensbestimmungen abgegrenzt – und Erziehungswissenschaft wird kategorial von der Erziehungsphilosophie abgetrennt.

In der Folgezeit wurden zunehmend lernpsychologische und verhaltenswissenschaftliche Ansätze aus dem nordamerikanischen Raum als Referenzmodelle für die sonderpädagogische Programmentwicklung importiert und auf diesem Wege konnte sich das empirisch-positivistische Forschungsprogramm schließlich auch hierzulande rasant etablieren. Diese erste Hochphase behavioraler Sonderpädagogik findet ihre gegenwärtige Weiterführung in der sogenannten „evidenzbasierten Sonderpädagogik“, wovon noch die Rede sein wird (s.u.).

Trotz aller Kritik am medizinischen Modell, wie sie prominent von den *Disability Studies* vorgetragen wird (Zola 1982; Oliver 1995; Waldschmidt 2022), hält

der Mainstream der Sonderpädagogik – bei geänderten Sprachspielen (etwa: „sonderpädagogischer Förderbedarf“ anstatt „Behinderung“) – auch noch in der Gegenwart fest an einem interventionsorientierten Ansatz, der auf die Behandlung individueller Defizite zielt und dabei soziale, vor allem aber gesellschaftliche Aspekte kaum thematisiert.

Das fatale Selbstmissverständnis der Sonderpädagogik als eine Art „Reparaturinstanz“, wie sich diese reduzierte Funktion sensu Reiser (1997) beschreiben lässt, ist in gewisser Hinsicht direkte Folge pädagogischer Arbeitsteilung: Die eigene Zuständigkeit für den pädagogischen Umgang mit „Behinderungen“ wird aus der Schulpädagogik und der Didaktik in den Bereich der Sonderpädagogik überführt. Delegiert wird damit zugleich die pädagogische Verantwortung – und mit ihr die Kinder und Jugendlichen – an eine ihrer Subdisziplinen.

Aus der so übertragenen Zuständigkeit leitet die Sonderpädagogik ihre vermeintliche Expertise und Fachlichkeit ab. Dabei folgt sie einem remedialen und interventionsorientierten Selbstverständnis, bei dem die Diagnose individueller „Förderbedarfe“ zur Entwicklung rehabilitativer Fördermaßnahmen im Mittelpunkt steht. Die Paradoxie der Arbeitsteilung, bei der pädagogische Verantwortung von der allgemeinen an die Spezialpädagogik übertragen wird, gipfelt somit in einer *Entpädagogisierung* infolge der sonderpädagogischen Medizinisierung und Therapeutisierung genuin pädagogischer Problemlagen (z.B. Schön 1989; Willmann 2012; zuletzt: Haas 2021).

3 Modelle zur pädagogischen Theorie-Praxis-Relationierung

Die Frage nach dem Nexus zwischen Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung – ich nenne diesen Aspekt die Theorie-Praxis-Relationierung in der Pädagogik – spielt in der pädagogischen Diskussion eine sehr prominente Rolle (Koring 1997), die sich nicht anders als wissenschaftstheoretisch bearbeiten lässt (Benner 1980). Allen Abgrenzungs- und Systematisierungsversuchen zum Trotz stehen Theorie und Forschung der Pädagogik in einem eigentümlichen Spannungsverhältnis zur Erziehungspraxis. Oelkers (1989: 58) charakterisiert die Pädagogik daher als „eine Disziplin *zwischen* ›Theorie‹ und ›Praxis‹“.

Allerdings hat sich die Bedeutung der beiden Begriffe mit der Genese der modernen Wissenschaft und vor allem mit dem Aufkommen des Empirismus dramatisch gewandelt, denn durch das technologische Verständnis von Erziehung werden pädagogische Grundkategorien zusehends verwischt, deren Abgrenzung sich gerade in der erziehungsphilosophischen Tradition als äußert wichtig erwiesen hatte. Gemeint ist nicht nur der a-theoretische Bildungsbegriff (Bremer 2010), der als funktionalistische Leerformel bei weitem nicht an die Idee der *Paideia* heranzureichen vermag (Hügli 1999: 3). In unserem Zusammenhang

betrifft dieses vor allem die mittlerweile kaum mehr berücksichtigte Abgrenzung von Theorie zu Praxis und *Poiesis*. Die Unterscheidung zwischen (theoretischem) Schauen, (praktischem) Handeln und (technischem) Machen (Böhm 2011: 23ff.) scheint in der Gegenwartspädagogik aufgehoben und in eine bloße technische Relationierung überführt worden zu sein.

Für die gegenwartspädagogischen Perspektiven auf das Theorie-Praxis-Verhältnis werden drei Modelle nachgezeichnet, die sich aus den verschiedenen Theorietraditionen und Forschungsparadigmen in der Pädagogik herleiten (Tab. 1; vgl. dazu auch Benner 1973; Lenzen 1994; Krüger 1997).

Tab. 1: Theorietraditionen und Forschungsparadigmen in der Pädagogik

»**Behandeln**« *Das empirisch-positivistische Paradigma*	»**Verstehen**« *Das rekonstruktiv-interpretative Paradigma*	»**Partizipieren**« *Das kollaborativ-emanzipatorische Paradigma*
• „realistische Wendung“ der Pädagogik zur empirischen Bildungsforschung • Tradition des Positivismus u. Empirismus • quantitative u. experimentelle Methoden • Hierarchisierung der Forschungsdesigns • Standardisierung der Methoden (z.B. Meta-/Mega-Analysen und RCTs) • empirische Wirksamkeitsnachweise als Grundlage „evidenzbasierter Praxis“	• verstehend-interpretative Ansätze • Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik • Kritische Theorie und Diskursforschung • rekonstruktive Sozialforschung • primär qualitative Forschungsansätze • hermeneutische, phänomenologische u. dialektische Methoden • Methodenvielfalt, Triangulierung, Mixed-Methods	• Handlungs-, Aktions- und Praxisforschung • »Inclusive Research« u. partizipative Forschung • Subjektorientierung u. Betroffenenforschung • Disability Studies • emanzipatorisch-partizipatorische Zielsetzung • „Kollaborative“ Forschungsdesigns u. Methoden • Dialektik von Forschung u. Praxis • normative Orientierung (Parteinnahme, Anwaltschaft, Dekolonialisierung, Emanzipation)

Quelle: Eigene Darstellung

Die verschiedenen epistemologischen Standpunkte, die diesen Theorietraditionen und Forschungsparadigmen zugrunde liegen, verweisen zugleich auf – meist nicht explizit thematisierte – anthropologische Grundannahmen. In diesen mehr oder weniger „heimlichen Anthropologien“ (Krüger-Potratz 1999: 153) manifestieren sich also zugleich die jeweiligen Pädagogiken, die stilbildend sind für eine jede der genannten Theorietraditionen und ihre Forschungsparadigmen.

3.1 Anthropologische Axiomatiken in der pädagogischen Modellbildung

Anthropologische Fragestellungen stehen in den Kultur- und Sozialwissenschaften, ja den Humanwissenschaften im weitesten Sinne, im Zentrum, denn schließlich bedient sich „jede Wissenschaft vom Menschen […] gewisser, oft versteckter, Menschenbilder als anthropologischem Fundament, auf dem ihre einzelwissenschaftliche Methodik aufbaut“ (Moldzio 2004: 24).

Allerdings werden die anthropologischen Grundannahmen bei der Forschung und Theoriebildung nicht immer hinreichend reflektiert bzw. artikuliert (kritisch hierzu vgl. etwa Griese 1981; Deurzen 2002). Wenn wir mit Jaspers (1953) auch feststellen mögen, dass es einer speziellen Anthropologie, etwa die der Medizin, nicht bedürfe, da die Anthropologie immer eine philosophische sei, die sich auf die „Einheit des ganzen Menschen“ beziehe (ebd.: 628), so lockt der

Rekurs auf anthropologische Fragestellungen in den einzelnen Disziplinen doch unterschiedliche Facetten hervor.

Auch den Theorien und Forschungsansätzen in der Pädagogik liegen bestimmte anthropologische Grundannahmen zugrunde. Sie sind als „pädagogische Menschenbilder" eingeschrieben in die „Tiefenstruktur pädagogischen Denkens und Handelns" (Wulf/Zierfas 2004: 11f.), die zugleich „deskriptive und vor allem normative Vorstellungen darüber enthalten, wie Entwicklungen verlaufen bzw. verlaufen sollen oder auch, was eine humane Bestimmung ausmacht bzw. ausmachen soll" (ebd.).

In den Menschenbildannahmen verbergen sich die – mehr oder weniger explizierten – „Überzeugen über das ‚Wesen' des Menschen" (Körner/Ludwig-Körner 1997: 11). Ihnen liegen implizite „Theorien über menschliches Verhalten und Handeln" (ebd.) zugrunde, aus deren Differenzen sich letztlich auch die unterschiedlichen Sichtweisen auf das Pädagogische, die unterschiedlichen „Pädagogiken" begründen lassen.

Jürgen Körner und Christiane Ludwig-Körner (1997) exemplifizieren den Zusammenhang zwischen den anthropologischen Modellen und der Erziehungspraxis anhand von vier Fallgeschichten aus der psychoanalytischen Sozialpädagogik und unterscheiden dabei drei Modelle: das Maschinenmodell, das Handlungsmodell und das Erzählermodell. Ein jedes dieser genannten Modelle impliziert eine je spezifische Vorstellung von der Form der Beziehungsgestaltung, in der Erziehung sich als Praxis entfaltet. Entlang dieser Betrachtungen wird deutlich,

> daß[1] die drei Menschenmodelle nicht nur jeweils eigene ‚Meßvorschriften' fordern und daß sie die Wahrheit ihrer Erkenntnis auf jeweils eigene Weise finden. Sondern sie verlangen auch eine jeweils eigene Beziehungsform [...]. Im Maschinenmodell muß die Beziehung […] ganz unpersönlich bleiben, denn für die distanzierte Beobachtung eines quasi-kausalen Zusammenhangs [...] könnte der persönliche Einfluß des Beobachters wie eine Störvariable wirken. Im Maschinenmodell wollen wir ja gerade diejenigen funktionalen Zusammenhänge abbilden, die sich jenseits aller situativen Einflüsse und persönlichen Gegebenheiten regelmäßig durchsetzen.
>
> Die Arbeit im Handlungsmodell hingegen fordert zumindest eine Beziehung, in der sich die beiden Beteiligten über das Absichtsvolle und Zielbezogene des Handelns verständigen. Das geht aber nicht aus einer distanzierten Beobachtungsposition heraus. Und das Erzählermodell schließlich setzt eine Beziehungsform voraus, in der eine Verständigung auch über sehr subjektive Wahrnehmungen [...] möglich ist. Tatsächlich geht es in diesem Modell ja darum, eine Verständigung i.S. wechselseitigen Verstehens zu suchen und immer wieder aufs neue zu finden. Während eine quasi-kausale Erklärung ihren Gegenstand ‚klärt', durchschaubar macht und eine intentionale Beschreibung zumindest für den Augenblick einen Abschluß findet, bleibt das Verstehen im Erzählermodel stets unabgeschlossen, vorläufig.

1 In diesem Zitat wird die alte Rechtschreibung verwendet. Eine wiederholte [sic]-Kennzeichnung entfällt aus Gründen der Lesbarkeit.

> Wenn man die Arbeit in den unterschiedlichen Menschenmodellen auf eine Kurzform bringen will, so könnte man sagen: Im quasi-kausalen Erklären liegt der Versuch, einen unklaren Sachverhalt dem schon Bekannten zuzuordnen und damit unter Kontrolle zu bringen. Im Verstehen hingegen liegt eher die Hingabe an das Fremdartige, Unzugängliche, vielleicht auf Dauer Unverständliche. (Körner/Ludwig-Körner 1997: 32f.)

In der Rücküberführung dieser Überlegungen auf die Frage nach der Relationierung von pädagogischer Theorie und Forschung zur Praxis der Erziehung und Bildung sind diese Ebenen also über Menschenbildannahmen im Sinne einer anthropologischen Axiomatik miteinander verbunden, wobei die Axiome selbst aber häufig nicht explizit thematisiert, sondern eher implizit transportiert werden.

Das forschungsmethodologische Verständnis der unterschiedlichen Modelle von Theorie-Praxis-Relationierungen findet seinen Ausdruck aber nicht nur mit Blick auf die konkreten Pädagogiken, die sich hieraus ableiten, sondern gerade auch in der Frage, inwieweit die Akteur:innen aus der untersuchten pädagogischen Praxis in die Forschungs- und Theoriebildungsprozesse einbezogen werden.

Unter der Fragestellung, welche Partizipationsmöglichkeiten den pädagogischen Praktiker:innen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung eingeräumt werden, diskutiert Tanja Sturm (2022) drei differente Ansätze (evidenzbasierte Bildungsforschung, Disablity Studies und praxeologische Wissenssoziologie). In ihrer Analyse kommt die Forscherin zu der Feststellung, dass die forschungsmethodologische Relationierung von Norm und Praxis in den drei untersuchten Modellen deutlich divergiert hinsichtlich der Frage, inwieweit die pädagogischen Praktiker:innen in die Generierung pädagogischer Wissensbestände einbezogen werden. Gerade das „hierarchische Verständnis von Wissenschaft und Praxis, in dem erstgenannte nicht nur die Konzepte für die Praxis bereitstellt, sondern diese auch entlang der von ihr generierten Maßstäbe bewertet" (Sturm 2022: 11) – ein Wissenschaftsverständnis also, wie es durch das Evidenzparadigma vertreten wird – hinterlässt „den Eindruck einer totalen Ohnmacht in der Praxis" (Willmann 2020: 229).

Der damit geforderte direkte Einbezug der Perspektiven pädagogischer Praktiker:innen ist ein wichtiger Baustein für jedwede pädagogische Forschung. – Im Kontext der Inklusionsforschung kommt aber gerade auch der Perspektive der Adressat:innen der pädagogischen Praxis eine zentrale Bedeutung zu. Unter dem Stichwort *„student voice"* hat sich in der internationalen sonderpädagogischen und inklusiven Forschung ein Forschungsprogramm etabliert, das darauf abzielt, den Perspektiven der Schüler:innen als Adressat:innen von Erziehungs- und Bildungspraktiken Gehör zu verleihen (zuletzt: Leeuw et al. 2020). In Konzepten der partizipatorisch-inklusiven Forschung wird dieser rekonstruktive Forschungsansatz schließlich in ein Forschungsprogramm überführt, das ganz im Sinne von Paul Freire (1971) auf eine Ermächtigung der in der traditionellen Forschung zu Objekten degradierten Subjekte abzielt. In dieser Orientierung folgt pädagogische Forschung einer erzieherisch-emanzipatorischen und normativen Zielsetzung.

3.2 Drei Theorie-Praxis-Modelle in der Pädagogik

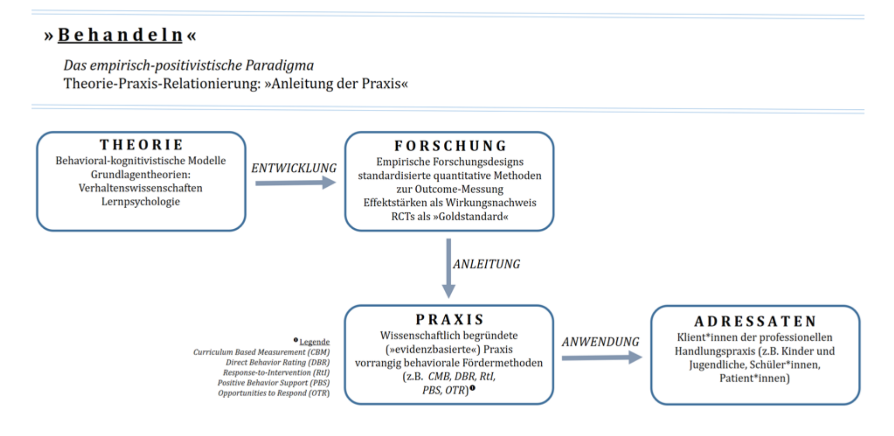
Die jeweils zueinander differenten epistemologischen und anthropologischen Grundannahmen, die sich in den Theorietraditionen und Forschungsparadigmen der Pädagogik aufzeigen lassen, bedingen zugleich divergierende Theorie-Praxis-Relationierungen, die sich in drei Modellen abbilden lassen. Unterschieden werden: das dialektische Modell (rekonstruktiv-interpretatives Paradigma), das erziehungstechnologische Modell (empirisch-positivistisches Paradigma) und das inklusionsorientierte Modell (kollaborativ-emanzipatorisches Paradigma).

Der Vergleich der beiden erstgenannten Modelle bringt zueinander diametral entgegengesetzte Praxisbezüge hervor („Reflexion" versus „Anleitung" der Erziehungspraxis). Der Gegensatz zeigt sich deutlich auf der Ebene der Forschungsmethodiken und deren Zielsetzungen: während das dialektische Modell sich im Rahmen des rekonstruktiv-interpretativen Ansatzes bewegt und auf das sinndeutende Verstehen von Erziehung als sozialer Praxis zielt, folgt das erziehungstechnologische Modell dem empirisch-positivistischen Paradigma, in dem aus der theoretischen Analyse von Kausalitäten der Erziehungswirklichkeit eine Programmentwicklung für das pädagogische Handeln abgeleitet werden soll, die sich vor allem auf prognostischen Wahrscheinlichkeitsaussagen (z. B. Effektstärken) gründet.

3.2.1 Das erziehungstechnologische Modell

In diesem Modell wird das Verhältnis von pädagogischer Theorie und Forschung zur Praxis im Sinne einer technischen Anleitung der Praxis durch Wissenschaft betrachtet (vgl. Abb. 1)

Abb. 1: Theorie-Praxis-Relationierung in der Pädagogik als Anleitung (erziehungstechnologisches Modell)



Der Ansatz von Wolfgang Brezinka kann als exemplarisch für das erziehungstechnologische Modell gelten; hier wird Erziehung als das intentionale Einwirken auf die psychischen Dispositionen verstanden (Brezinka 1975: 95) und unter dieser Prämisse gilt es als „das zentrale Problem der Erziehungswissenschaft […], die Bedingungen für die Erreichung von Erziehungszielen zu erforschen. Die Erziehungswissenschaft ist nicht eine nur Tatsachen beschreibende, sondern eine teleologisch-kausalanalytisch orientierte Wissenschaft“ (Brezinka 1971: 31). Grundlage ist also ein Verständnis von empirischer Forschung, deren Aufgabe es sei, „typische Kausalreihen aufzufinden versuchen, typische Verlaufsformen des Verhaltens, die sich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zeigen, sofern bestimmte Bedingungen gegeben sind“ (Brezinka 1959: 19).

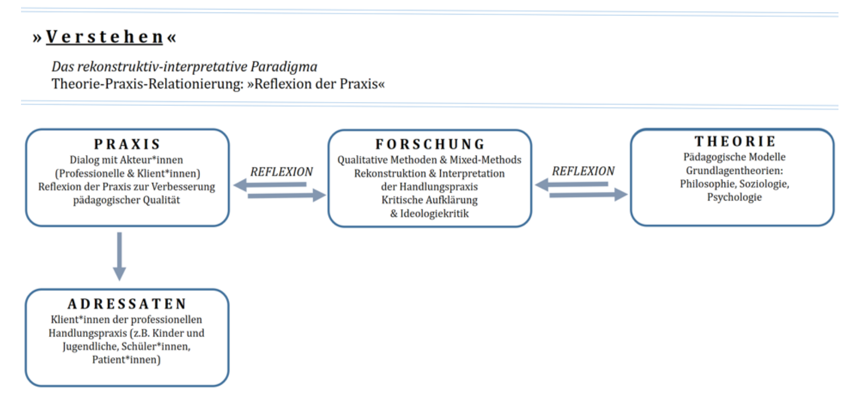
Empirische Forschung dient nach Brezinka (1966: 88) somit der Entwicklung einer Erziehungstechnologie: „Eine empirisch gehaltvolle Theorie der Erziehung läßt sich logisch ohne Schwierigkeit in ein technologisches Aussagensystem umformen, sofern hypothetisch bestimmte Desiderata zugrunde gelegt werden.“ Also ist die Erziehungswissenschaft „im Hinblick auf die in der Erziehungspraxis zu lösenden Probleme [...] eine technologische Wissenschaft“ (Brezinka 1971: 32).

3.2.2 Das dialektische Modell

Dem dialektischen Modell liegt das Verständnis von Erziehung als einer sozialen Praxis zugrunde, die als Kommunikations- und Interaktionsgeschehen notwendigerweise auf eine Zuschreibung von Sinn und Bedeutung verweist, denn:

> Der Objektbereich der Erziehungswissenschaft ist durch ‚kommunikative Erfahrung‘ definiert; der Forscher gehört der Kommunikationsgemeinschaft, deren Teil ‚Erziehung‘ er erkennen will, selbst an. Jeder Forschungsakt ist deshalb notwendig auch ein sinnkonstituierender Akt, ein verändernder Eingriff in diese Kommunikationsgemeinschaft. (Mollenhauer 1968: 15)

Abb. 2: Theorie-Praxis-Relationierung in der Pädagogik als Reflexion (dialektisches Modell)



Eine Erziehungstechnologie erscheint insofern als inadäquat, denn das „Erziehungsfeld ist nicht so strukturiert, daß [sic] eine Erkenntnis logisch auf der vorigen aufbaut, bis das ganze Gebäude stabil und gebrauchsfertig ist“ (Kupffer 1980: 28) und die Erziehungswirklichkeit „erschließt sich uns nur, wenn wir als mithandelnde Interpreten tätig werden“ (ebd.).

Der technologischen Unterweisung unter der Zielsetzung einer Verhaltensnormierung setzt das dialektische Modell ein emanzipatorisches Anliegen entgegen, das nicht nur die Erziehungspraxis, sondern auch die Pädagogik als Wissenschaft gleichermaßen ausrichtet:

> Für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist das Prinzip, das besagt, daß [sic] Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjektes haben; dem korrespondiert, daß [sic] das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft das Interesse an Emanzipation ist. (Mollenhauer 1968: 10)

3.2.3 Das inklusionsorientierte Modell

Unter der emanzipatorischen Zielsetzung erweist sich eine Distanzierung der Forscher:innen zur Erziehungspraxis, wie sie im erziehungstechnologischen Modell als vermeintliche „Objektivität“ ausgegeben und durch Enthaltsamkeit von praktischen und somit auch normativen Entscheidungsnöten stilisiert wird, im pädagogischen Forschungsfeld geradezu als kontraindiziert. Denn die „Verantwortung des Wissenschaftlers als Verantwortung für die Realisierung von Mündigkeit schließt die Verantwortung für die Praxis mit ein“, wie es Mollenhauer (1968: 69) ausdrücklich betont.

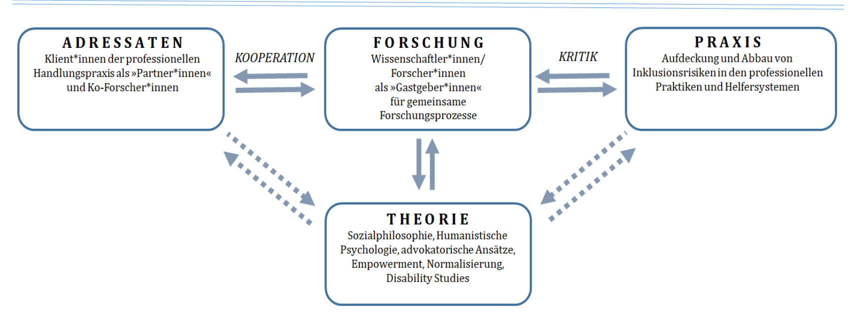
Dieser emanzipatorische Gedanke wird im inklusionsorientierten Modell weitergeführt. Die Theorie-Praxis-Relationierung fordert hier vehement eine demokratische (Selbst-)Mitbestimmung ein. Forschung wird als gemeinsamer Ko-Konstruktionsprozess betrachtet, in dem die Personen aus der Untersuchungspopulation durch gemeinsame Kollaboration mit den Forscher:innen selbst zu aktiven und entscheidungsmächtigen Akteur:innen der Forschung werden (vgl. Abb. 3).

In radikaler Lesart verbinden sich in diesem Modell pädagogische Forschung und pädagogische Praxis: die gemeinsam ausgeübten Forschungspraktiken im kollaborativ-emanzipatorischen Ansatz bedingen einen „Akt pädagogischer Aufklärung“, um es in Abwandlung der Überlegungen von Andreas Gruschka (2011: 32) zu prononcieren, der sich hier allerdings bei der Suche nach einem „Modell pädagogischer Forschung“ auf die hermeneutisch-kasuistische Unterrichtsforschung bezieht.

Abb. 3: Theorie-Praxis-Relationierung in der Pädagogik als Kooperation (inklusionsorientiertes Modell)

»Partizipieren«

Das kollaborativ-emanzipatorische Paradigma
Theorie-Praxis-Relationierung: »Kooperation mit der Praxis«



Quelle zu Abb. 1-3: Eigene Darstellung

Der unter emanzipatorischen Vorzeichen unaufhebbare Zusammenhang zwischen Forschung und Praxis ist Kern einer Befreiungspädagogik, die sich gegen den Missbrauch der Erziehung als Herrschaftsinstrument wendet, wie sie ausgeübt werde durch das „Bankiers-Konzept der Erziehung“ (Freire 1971: 58). In der Befreiung der Unterdrückten verbindet sich eine „auf Humanisierung gerichtete Forschung“ (ebd.: 69) mit dem Kernanliegen aller Pädagogik in Anerkenntnis der Tatsache, *„daß [sic] Erziehung und Erkenntnis Forschungsprozesse sind“* (ebd.: 58; Hervorhebung M.W.).

In ihrer Synthese zielen Pädagogik und Forschung somit auf die *Ermächtigung* aller beteiligen Akteur:innen, und insbesondere aber gerade auch auf eine Befreiung der Adressat:innen der Erziehungs- und Bildungspratiken aus Abhängigkeits- und Unterdrückungsverhältnissen. In dieser Zielsetzung liegt nicht zuletzt die große Herausforderung für die wissenschaftlichen Praktiken im Forschungsfeld von Sonderpädagogik und Inklusion.

4 Konsequenzen für die (sonderpädagogische) Inklusionsforschung und Theoriebildung

Die vorherigen Überlegungen können für die Sonderpädagogik nicht folgenlos bleiben, denn diese pendelt in ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis – wie die Pädagogik allgemein – zwischen den drei skizzierten Modellen der Theorie-Praxis-Relationierung. In der Zuspitzung stellt sich diese Pendelbewegung als ein

Oszillieren zwischen zwei Polen dar: dem Pol einer primär behavioral orientierten Interventions- und Kontrollpädagogik auf der einen und jenem einer kritisch-reflexiven Autonomiepädagogik auf der anderen Seite (Willmann 2012). In der Gegenüberstellung erweisen sich die beiden pädagogischen Positionen hinsichtlich ihrer jeweiligen anthropologischen Axiomatiken und den daraus resultierenden Forschungsparadigmen als grundverschieden. Auf den beiden Polen zeigen sich zwei Ansätze, die jeweils nicht nur konträre Perspektiven auf die Theorie-Praxis-Relationierung in der Pädagogik einnehmen, sondern die zugleich auch grundverschiedene pädagogische Positionen – wir könnten diese auch *Pädagogiken* nennen – markieren.

4.1 Das erziehungstechnologische Modell: Verhaltenssteuerung als Entmächtigung

Das erziehungstechnologische Modell steht weiterhin hoch im Kurs. Systematisch subventioniert durch die Bildungspolitik und staatliche Forschungsförderung (vgl. Budde/Panagiotopoulou/Sturm 2020) dominiert das empirisch-quantitative Paradigma den Mainstream der sonderpädagogischen Forschungslandschaft. Der in der Hochphase des Behaviorismus entwickelte Ansatz der pädagogischen Verhaltensmodifikation findet unter modernisiertem Markenamen als sogenannte evidenzbasierte Sonderpädagogik seine Fortschreibung in Konzepten wie dem Curriculumbasierten Messen, der Direkten Verhaltensbeurteilung und dem Response-to-Intervention-Modell (vgl. kritisch dazu: Willmann 2018).

Die Pädagogik, die sich aus dem erziehungstechnologischen Modell ableitet, ist eine Interventionspädagogik, deren anthropologischer Kern sich vortrefflich mit dem von Körner und Ludwig-Körner (1997) skizzierten Bild des „Maschinenmodells“ umreißen lässt. In ihrer interventionistischen Ausrichtung ist sie zugleich eine „Kontrollpädagogik“, die nach Anton Hügli (1999) dem Modell einer „Autonomiepädagogik“ konträr gegenübersteht und so stellt sich nicht zuletzt mit Blick auf die schulische Inklusion hier zugleich die dringliche Frage, inwieweit eine solche Pädagogik, die vorrangig auf Dressur und Anpassung ausgerichtet ist, nicht die Idee inklusiver Bildung geradezu konterkariert (vgl. Willmann 2014).

4.1.1 Immunisierungsstrategien im Evidenzparadigma

Auch wenn sich allmählich kritische Positionen gegen die Evidenzorientierung in der Sonderpädagogik zu formieren beginnen (etwa: Ahrbeck et al. 2016; Laubenstein/Scheer 2017), so findet doch kaum eine kritische wissenschaftstheoretische Diskussion statt, nicht zuletzt, da sich die Vertreter:innen des Evidenzparadigmas einer ernsthaften Diskussion weitgehend entziehen. – Dieses Phänomen war im Übrigen bereits vor gut zehn Jahren beobachtet worden, als die Evidenzbasierung

in der Allgemeinen Pädagogik kritische Fragen evoziert hatte. Bellmann und Müller (2011: 18) bescheinigten schon damals der evidenzbasierten Pädagogik ein „wissenschaftstheoretisches Desinteresse."

Und auch in der aktuellen sonderpädagogischen Diskussion sind ähnliche Immunisierungsstrategien zu beobachten, etwa wenn Grosche (2017) bei der Diskussion des empirischen Forschungsansatzes in der Sonderpädagogik nur interne, aber keine wissenschaftsexternen Faktoren zulassen möchte – und Hillenbrand (2016) hinterfragt gleich grundsätzlich die Notwendigkeit einer wissenschaftstheoretischen Diskussion in der Sonderpädagogik.

Neben diesen Formen der Diskursverweigerung sind unlängst auch Versuche unternommen worden, eine wissenschaftliche Streitkultur zu inszenieren, bei denen dann allerdings die Diskursführung in einem rein methodologischen Sinne, als eine Art Selbstzweck, missverstanden wird. So gelingt es Michael Grosche, Claudia Gottwald und Hendrik Trescher (2020) bereits bei der Betitelung ihres Herausgeberbandes („Diskurs in der Sonderpädagogik: Widerstreitende Positionen"), *keinen* Diskurs*inhalt* anzukündigen; hier wird also vielmehr zur Diskussion um ihrer selbst willen aufgerufen, ohne dass im real-existierenden wissenschaftlichen Diskursfeld überhaupt eine inhaltliche Kontroverse einen Anstoß gegeben hätte – der Diskurs als Selbstinszenierung, nachgestellt in einer Art Experimentalsituation!

Nun bietet aber das Evidenzparadigma eigentlich reichlich Zündstoff und gerade mit Blick auf die sich aus dem erziehungstechnologischen Modell ableitende Theorie-Praxis-Relationierung ist die Reduzierung sonderpädagogischer Fragestellungen auf die *what-works*-Variablen zu hinterfragen, wie sie – nach Manier der Hattie-Studie – von Mitchell und Sutherland (2020) für die sonderpädagogische Forschung zusammengetragen wurden. Hier wird die Komplexität sonderpädagogischer Fragestellungen auf rein technologische Aspekte zurückgeführt, die nicht nur eine in der Sache völlig unangemessene Versimplifizierung der Problemlagen sowie eine Atomarisierung und Trivialisierung von Erziehung und Bildung implizieren (z.B. Kirchhöfer 2006; Dammer 2015), sondern die zugleich auch die Idee der Hierarchisierung wissenschaftlicher Methoden fortschreiben (vgl. etwa das Manifest für evidenzbasierte Pädagogik von Coe 1999; Coe/Kime 2019). Auf diese Weise wird, der dichotomen Zwei-Kulturen-These folgend, die vermeintliche Unüberwindbarkeit unterschiedlicher wissenschaftlicher Traditionen weiter zementiert.

Es ist durchaus bemerkenswert, und verhängnisvoll, dass – neben allen grundsätzlichen Schwierigkeiten, die sich bei der Adaption des Evidenzparadigmas in die Pädagogik stellen (vgl. z.B. Biesta 2010) – auch die innerfachliche Kritik am zugrundeliegenden Referenzmodell der evidenzbasierten Medizin (z.B. Weßling 2011) von den sonderpädagogischen Evidenzforscher:innen schlichtweg ignoriert wird.

Dabei ergibt sich ein erheblicher Diskussionsbedarf, scheint doch in der Evidenzorientierung das zentrale Grundproblem aller empirischen Sozialforschung in übersteigerter Form neu auf, denn in ihren naivsten Wendungen fördert diese

> den Primat der Methode über die Sache, schließlich die Willkür der wissenschaftlichen Veranstaltung. Präsentiert wird, eine Sache durch ein Forschungsinstrument zu untersuchen, das durch die eigene Formulierung darüber entscheidet, was die Sache sei: ein schlichter Zirkel. (Adorno 1957: 249)

Hierin liegt nach Adorno (1957: 249) zugleich auch ein wesentlicher Grund für die „unzweifelhafte Irrelevanz so vieler empirischer Studien“ – und diese Feststellung führt zu der für die Pädagogik zentralen Erkenntnis, dass eine inhaltsentleerte und a-theoretische Evidenzorientierung nicht nur am Kern des Pädagogischen vorbeiforscht; sie bietet zugleich eben auch keinesfalls Perspektiven für eine *„pädagogische“* Forschung (vgl. Gruschka 2011).

4.1.2 Die Politik der Evidenzbasierung als Monokultur

Im Kontext sonderpädagogischer Forschung erweist sich die Doktrin der Evidenzbasierung in vielerlei Hinsicht als problematisch (u. a.: Artiles/Kozleski 2010; Ferri 2012; Willmann 2018), nicht zuletzt gerade deswegen, weil sie die Idee der Standardisierung vor das Prinzip der Individualisierung stellt (und so die Idee der Inklusion unterläuft), aber auch, weil sie die Vielfalt der möglichen Pädagogiken auf ein Minimum reduziert: empfohlen werden nur Konzepte, deren Wirksamkeit nach den Kriterien der evidenzbasierten Messmethoden („Goldstandard“) als wissenschaftlich erwiesen gelten – und es sind dem Wesen nach eben vor allem behaviorale Interventionsansätze, da diese ja genau nach der technisch-kausalen Logik der Verhaltenswissenschaft entwickelt worden sind. Es droht somit eine *förderprogrammatische Monokultur*.

Auf einer zweiten Ebene – die der wissenschaftlichen Forschung – wohnt dem Evidenzparadigma aufgrund der immanenten Hierarchisierung der Forschungsmethoden zugleich die Gefahr einer *forschungsmethodologischen Monokultivierung* inne. Die Politik der Evidenzbasierung gründet sich – und hier liegt ein erster Skandal – in der Übergriffigkeit der Bildungs- und Forschungsadministration, deren Begehrlichkeiten in neuen Steuerungsmodellen zunehmend zu diktieren versuchen, was „gute“ Forschungsstandards charakterisieren solle.

Steuerungsphantasien mögen schon immer ein gewichtiges Movens in der Politik gewesen sein und insofern ist der zweite und eigentlich noch größere Skandal darin zu sehen, dass sich Teile der Wissenschaft hier prostituieren, um sich dem politisch-administrativ erwünschten Ansatz der evidenzbasierten Forschung und Programmentwicklung – teilweise sogar in vorauseilendem Gehorsam – zu unterwerfen. In Anlehnung an die Terminologie der Familientherapie lässt sich hier eine perverse Allianz ausmachen, in der sich Politik und Bildungsadministration gemeinsam mit Wissenschaft und Forschung verbünden und die Praxis mit

Verfahrensvorschriften gängeln. In dieser Allianz lässt eine sich den politisch-administrativen Interessen unterordnende Wissenschaft jegliches kritisches Potenzial vermissen. Sie wird pure Ideologie, die als solche gerade auch im pädagogischen Feld unheilvolle Konsequenzen mit sich bringt, denn eine

> Wissenschaft, die behauptet, über die einzig richtige Methode und die einzig brauchbaren Ergebnisse zu verfügen, ist Ideologie und muß [sic] vom Staat und insbesondere vom Bildungswesen getrennt werden. (Feyerabend 1976: 371)

4.1.3 Performative Effekte evidenzbasierter Forschungsförderung

Die Politik der Evidenzbasierung schreibt sich fort auf der Ebene der staatlichen Forschungsförderung. Im Zuge der sogenannten Neuen Steuerung „scheint sich ein verändertes Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und politischer Macht zu etablieren“ (Bellmann 2006: 499).

Diese Entwicklung lässt sich in den USA seit rund zwanzig Jahren verfolgen, wo durch Bundesgesetzgebung sowie durch Gründung von, dem Bundesbildungsministerium direkt unterstellten, Forschungseinrichtungen Tatsachen geschaffen wurden. Bildungspolitische Steuerungsvorgaben für das Schulwesen sind hier parallel mit der empirischen Evaluationsforschung implementiert und längst wird in den USA politisch diktiert, was wissenschaftliche Forschung charakterisiert und gesetzlich ist festgeschrieben, welche Art von Forschung staatlich subventioniert wird – mit dem Ergebnis, dass mehr als Dreiviertel der Forschungsfördermittel der Bundesbildungsbehörde in Studien fließen, die dem Forschungsdesign randomisierter kontrollierter Studien (*RCT*-Design) folgen (vgl. dazu: Bellmann 2006).

Kritiklos wird das Evidenzparadigma auch in die Sonderpädagogik übertragen. So hat der einflussreiche Berufsverband *Council for Exceptional Children* unlängst neue Standards für die evidenzbasierte sonderpädagogische Förderung erlassen (CEC 2014), die sich am „Goldstandard“ der medizinischen Evidenzklassen orientieren (Odom et al. 2005; Cook et al. 2014). Dass hier zugleich auch knallharte ökonomische Interessen von Relevanz sind, zeigt sich mit Blick auf die „Vermarktung ‚evidenzbasierter Produkte‘ qua Gütesiegel einer Prüfstelle“ nach dem Vorbild des *What Works Clearinghouse* (Koch 2016: 17). Wie bereits in der Mitte des letzten Jahrhunderts beim Aufstieg der psychologischen Testindustrie wird nunmehr auch die sonderpädagogische Programmentwicklung von Verlagen und Programmdistributoren als äußerst lukratives Marktsegment entdeckt.

Bis hinauf in die legistischen Ebenen hat sich die Politik der Evidenz hierzulande zwar bislang noch nicht verstiegen, aber auch die Bildungs- und Wissenschaftspolitik in Deutschland steht mittlerweile im Bann des Evidenzparadigmas und die pädagogische Forschung – zumindest soweit sich diese als empirische Bildungsforschung versteht – wird hoch gehandelt. Seit rund zwanzig Jahren ist

ein rigoroses politisches Bemühen erkennbar, die empirische Bildungsforschung systematisch auf- und auszubauen.

Den Ausgangspunkt markieren die Empfehlungen zur Lehrer:innenbildung des Wissenschaftsrates (2001). Auf Grundlage der Defizitdiagnose vom „Fehlen einer anwendungsorientierten Bildungsforschung“ (ebd.: 34) wird hier an die lehrer:innenbildenden Hochschulen in Deutschland die „Aufforderung“ gerichtet, „die empirische Bildungsforschung einschließlich der lehramtsspezifischen Berufsforschung auszubauen“ (ebd.: 39).

Mit der Programmlinie „Forschergruppen in der empirischen Bildungsforschung“ hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft ein Jahr später in Abstimmung mit der Kultusministerkonferenz eine Förderinitiative ins Leben gerufen, die darauf zielt, „Anstöße zur einschlägigen Profil- und Schwerpunktbildung an den Hochschulen zu geben“ (DFG 2002: 792). Fördermittel werden unter anderem zur Einrichtung neuer Forschungsprofessuren im Bereich der empirischen Bildungsforschung und für die Gründung von Nachwuchsgruppen bereitgestellt. Dabei sieht die DFG im Praxistransfer ein zentrales Kennzeichen der empirischen Bildungsforschung, denn diese „zielt auf Beschreibungs-, Erklärungs- und Veränderungswissen und umfasst damit grundlagenorientierte, anwendungsbezogene und technologische Forschungszugänge“ (DFG-Beirat 2005: 147).

Im Jahr 2007 schließlich hat das Bundesbildungsministerium in der Erstauflage eines „Rahmenprogramms Förderung der empirischen Bildungsforschung“ den Auftrag an die Wissenschaft formuliert, „im Zuge der Umsteuerung zu einer evidenzbasierten und am Output orientierten Steuerung in hohem Maße empirisch belastbares Wissen für Reformprozesse zur Verfügung zu stellen“ (BMBF 2007: 1). Aus Sicht des Bundesbildungsministeriums ist das Rahmenprogramm ein Erfolgsmodell, denn dieses habe „entscheidend dazu beigetragen, die empirische Bildungsforschung in Deutschland zu etablieren: So ist eine deutliche Zunahme an Lehrstühlen mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung und die Ausbildung einer starken Kohorte von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern zu verzeichnen“ (BMBF 2018: 5).

Die Evidenzorientierung wird auch im zweiten Rahmenprogramm fortgeschrieben: „Das neue Programm […] bleibt an den hohen methodischen Qualitätsstandards einer evidenzbasierten, empirisch-wissenschaftlichen Forschung ausgerichtet“ (BMBF 2018: 5). Eine in engerer Hinsicht sonderpädagogische Relevanz haben in diesem Zusammenhang eine ganze Reihe von Forschungsförderprogrammen im Bereich der inklusiven Erziehung und Bildung (vgl. dazu im Einzelnen die Förderrichtlinien „Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen“, „Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sozialer Wandel und Strategien der Förderung“, „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ sowie das außerhalb des Rahmenprogramms liegende Förderprogramm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“).

Auch die im Bundesanzeiger veröffentlichte Richtlinie zur „Förderbezogene[n] Diagnostik in der inklusiven Bildung“ (BAnz AT 05.12.2019 B5) richtet

sich ganz unmissverständlich an empirische Forschungsanlagen zur pädagogischen Programmentwicklung: „Gefördert werden anwendungsorientierte Grundlagenforschung und/oder gestaltungsorientierte empirische Forschung“ (ebd.: 3), die auf eine „Anwendung der Forschungsergebnisse in der Praxis“ und auf einen „Transfer der Ergebnisse“ abzielen (ebd.: 2).

Weitere folgenreiche politisch-wissenschaftliche Fusionen sind etwa bei der Bertelsmann-Stiftung und der OECD zu beobachten. Hier werden die jeweils durch hauseigene Forschung produzierten Daten mit unmittelbarem handlungsleitenden Empfehlungscharakter präsentiert und erweisen sich dabei als höchst einflussreich für bildungs- und wissenschaftspolitische Entscheidungen. So beansprucht die Bertelsmann-Stiftung geradezu ein Monopol auf die empirische Bildungsberichterstattung im Bereich der schulischen Inklusion (zuletzt: Klemm 2018). Mit der OECD als supranationale Organisation findet sich zudem ein echter Globalplayer im Bereich der Hybridbildung von Bildungssteuerung und -forschung. Vor allem in Form der standardisierten internationalen Schulleistungsuntersuchungen („PISA“) ist von der OECD ein höchst umstrittenes Evaluationsinstrumentarium entwickelt worden, das längst die politische Steuerung der Bildungssysteme auf nationaler Ebene deutlich prägt.

> In dieser Perspektive ist die OECD als internationale Expertenorganisation als Akteurin der aktuellen Bildungsreformen mit koordinierender, organisatorischer und kanonisierender Funktion zu sehen. Ihre Berichte haben eine performative Funktion: Sie schaffen eine Wirklichkeit, die es in enger Kooperation mit den lokalen Experten und Institutionen zu realisieren gilt, und sie fungieren als Bezugsrahmen. (Casale et al. 2010: 50)

Wenn man bedenkt, dass die Gründungsidee der OECD auf die Förderung der *wirtschaftlichen* Zusammenarbeit zurückgeht, dann verdeutlicht sich hiermit noch einmal, wie sehr mittlerweile volkswirtschaftliche Interessen die bildungspolitische und auch die bildungswissenschaftliche Diskussion dirigieren. In diesem Zusammenhang ist es dann schon höchst bedenklich, wenn die OECD (2002: 9f.) die Zukunft der Lehr-Lern-Forschung eher in den kognitiven Neurowissenschaften verortet sieht und im gleichen Atemzug der Pädagogik als Disziplin jegliche Wissenschaftlichkeit abspricht.

Aus erkenntnistheoretischer Perspektive schließlich erscheint die dem Evidenzparadigma zugrundeliegende Hierarchisierung der Forschungsmethoden, die sich am Standardisierungsgrad der Forschungsdesigns orientiert, besonders problematisch. Auch der Ansatz der sogenannten „evidenzbasierten Sonderpädagogik“ beruht auf dieser hierarchischen Taxonomie der Forschungsmethoden, die durch das Paradigma der datengetriebenen Evaluations- und Wirksamkeitsforschung unkritisch in die Fachdiskussion überführt wird. Mit der axiomatischen Setzung von RCT als „Goldstandard“ wird die Deutungsmacht für die Kriterien hochwertiger Forschung als Grundlage für die Entwicklung von best practice-Modellen proklamiert (exemplarisch: Odom et al. 2005; Cook et al. 2014; Blumenthal et al. 2020). Der Alleingültigkeitsanspruch erzeugt Exklusionslinien, die

gekennzeichnet sind durch eine Differenzbildung zur Wertigkeit von Forschungsansätzen. Es droht ein Verdrängungskampf um verknappte Forschungsmittel.

Im Sog der gegenwärtigen Politik der Evidenzbasierung wachsen indes die Begehrlichkeiten, diesen naiven Szientismus zu protegieren und empirische Forschung im Interesse bildungspolitischer Steuerungslogiken zu instrumentalisieren. Die Lockmittel sind anscheinend hochattraktiv: Das Fördervolumen der beiden oben zitierten BMBF-Förderrichtlinien liegt für die pädagogische Forschung bei beachtlichen 140 Mio. Euro im ersten (Koch et al. 2012: 32) und 250 Mio. Euro im zweiten Rahmenprogramm (BMBF 2018: 18), Mittel, die wohlgemerkt ausschließlich für die gezielte Förderung empirischer Bildungsforschung zwecks Generierung steuerungsrelevanter Ergebnisse ausgelobt werden.

Dabei verdeckt der Ressourcenkampf in Wissenschaft und Forschung vordergründig eine weitere, sehr grundlegende Konsequenz: die Autonomie und die Freiheit der pädagogischen Forschung und Praxis stehen auf dem Spiel. Und die Strategien der Forschungsförderung im Zeichen einer Politik der Evidenz unterminieren systematisch eine unabhängige und ideologiekritische wissenschaftliche Pädagogik, denn schließlich „kann sich [Wissenschaft] alternative Perspektiven in politisch relevanten Fragen nur leisten, wenn sie aus einer institutionell und finanziell abgesicherten Autonomie heraus handeln kann“ (Wahl et al. 1982: 220).

4.2 Das inklusionsorientierte Modell: Teilhabe als Empowerment

Dem kollaborativ-emanzipatorischen Forschungsprogramm liegt ein inklusionsorientiertes Modell der Theorie-Praxis-Relationierung zugrunde, welches den erziehungstechnologischen Ansatz des empirisch-positivistischen Paradigmas radikal in Frage stellt. Die zu untersuchenden Phänomene werden im inklusiven Modell nicht durch einen möglichst hohen Grad der Objektivierung der Forschungsmethoden abzubilden versucht, um hieraus dann die Standards für die pädagogische Handlungspraxis abzuleiten, sondern ganz im Gegenteil: die Reflexion gesellschaftlicher Exklusionspraktiken führt zu einer ethisch-moralisch begründeten Forderung nach der Ermöglichung von Partizipation an gesellschaftlichen Handlungspraktiken. Eingeschlossen in diese Forderungen ist nicht nur die Umsetzung inklusiver Erziehung und Bildung in Schule und Unterricht, sondern auch die Partizipation an Forschung und gesellschaftlicher Wissensproduktion.

In den letzten Jahren wurden auch im sonderpädagogischen Forschungsfeld vermehrt partizipative und inklusive Studien durchgeführt (z.B. Kremsner 2017; vgl. auch Hauser 2020), die in Weiterführung der Tradition einer Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung gesehen werden können. Ihnen gemeinsam ist die Zielsetzung, die Subjekt-Objekt-Trennung traditioneller Forschungsdesigns zu überwinden, indem gewährleistet werden soll, die Akteur:innen aus der zu untersuchenden Handlungspraxis einschließlich der von dieser Handlungspraxis betroffenen Klient:innen so weit als möglich aktiv in der Forschung zu beteiligen.

Damit geht das inklusionsorientierte Forschungsprogramm noch weit hinaus über jene Ansätze in der qualitativen Forschung, die etwa durch ethnographische (Eberwein 1987) oder biographische und fallrekonstruierende Methoden (Budde/Dlugosch/Sturm 2017) darauf zielen, den Betroffenen eine Stimme zu geben und Zugänge zu einem „Fremdverstehen" zu ermöglichen. – Partizipatorische und inklusive Forschung zielt auf Mitbestimmung, Übertragung von Entscheidungskompetenzen und Entscheidungsmacht (Wright/Unger/Block 2010). Sie zielt auf Ko-Konstruktionsprozesse mit gemeinsam geteilter Verantwortung für alle Phasen des Forschungsprozesses bis hin zur autonomen Selbstorganisation der Forschung durch die Betroffenen.

Traditionelle Forschungsansätze hingegen beruhen auf dem Grundgedanken einer Objektivierung des Forschungsgegenstandes. Nach diesem Verständnis zielt auch die sonderpädagogische Forschung auf eine „Außensicht von Behinderung". Durch die „Nicht-Annäherung des Forschers an den Untersuchungsgegenstand" werde letzterer zu einem Objekt gemacht, wie Volker Schönwiese (1998) kritisiert, denn Distanzierung gelte weitläufig als wissenschaftliches Instrument zur Einnahme eines vermeintlich objektiven Beobachtungsstandpunktes.

> Zwischen die Forschungspartner Untersucher-Untersuchter wird als Mittel zur Distanz wie eine Mauer, oder besser wie ein Einwegspiegel, das scheinbar Objektivität erzeugende Forschungs-Instrumentarium gerückt. Es fehlt der üblichen empirischen Forschung wahrlich nicht an Methoden, Distanz herzustellen, es fehlen ihr aber die Ansätze, Nähe herzustellen und zu reflektieren. (Schönwiese 1998: 1)

Das traditionelle Forschungsverständnis ist bereits durch die Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung (Moser 1995; Unger 2014) kritisch hinterfragt worden und in dieser Traditionslinie führen gegenwärtige Ansätze von partizipativer und inklusiver Forschung (Walmsley/Johnson 2003; Buchner et al. 2016) den Gedanken der Beteiligung und Mitbestimmung radikal fort mit dem Ziel, das Forschungsdilemma der Subjekt-Objekt-Trennung zu überwinden. In der durch Partizipation angestrebten Mit- und Selbstbestimmung liegt zugleich eine große Gemeinsamkeit zu den Zielsetzungen Kritischer Theorie: beide streben nach Idealen wie Demokratisierung, Emanzipation, Autonomisierung und Mündigkeit.

Im Spannungsfeld zwischen einer politisierten Aktionsforschung und einer kritisch-aktivierenden Praxisforschung (Wensierski 2006) wurde der politische Aktivismus in der Forschung allerdings zunehmend abgelöst von dem Anliegen, die subjektiven Perspektiven der „Beforschten" stärker einzubinden. In diesem Sinne sprechen Wahl, Honig und Gravenhorst (1982: 250) von einer „Betroffenen- und Subjektivitätsorientierung" in der Wissenschaft, die in Anlehnung an Ulrich Beck (1980) als „implizite Parteilichkeit" verstanden werden kann.

In seiner kollaborativen und partizipativen Ausrichtung zielt das inklusive Forschungsprogramm demgegenüber wieder stärker auf eine explizit advokarische Position der Forschenden und pointiert so das emanzipatorische Anliegen der Forschung. In diesem Sinne verspricht der Ansatz der inklusiven Forschung einen wichtigen Beitrag zum Forschungsprogramm einer „Betroffenenforschung", in

der Wissenschaftler:innen und Betroffene gemeinsam Wissen produzieren, allerdings unter der notwendigen Bedingung, dass auch im Wissenschaftssystem erst einmal Betroffenheit herzustellen ist (Széll 1981). Damit zielt die Betroffenenforschung auf weit mehr, als „nur" darauf, die Betroffenenperspektive in die Forschung kooperativ einzubeziehen.

Goeke und Kubanski (2012) betrachten in einem integrativen Modell die Nuancierungen zwischen emanzipatorischer, partizipatorischer, inklusiver und transdisziplinärer Forschung, deren gemeinsames Ziel es ist, den „Ausschluss behinderter Menschen aus dem akademischen Raum" (ebd.: 1) zu überwinden, in dem diese als entscheidungsmächtige Partner:innen an Forschungsprozessen beteiligt sind. Die unterschiedlichen Formen von Beteiligung und Einbindung von Betroffenen in wissenschaftliche Studien werden von Unger (2014: 40) in einem Stufenmodell der Partizipation abgebildet. Selbstorganisierte Betroffenenforschung indes geht noch einen Schritt weiter, da an die Stelle einer Beteiligung die Eigenverantwortung für autonome Forschungsprozesse tritt. Prominente Beispiele einer solchen „Selbstbetroffenheitsforschung" sind die feministische Forschung durch weibliche Forschende und die durch die Disability Studies gegründete Tradition der Forschung zum Phänomen Behinderung durch „behinderte" Forscher:innen. Inklusive Forschung kann insofern als eine Zuspitzung des emanzipatorisch-partizipatorischen Forschungsprogramms in der Adaption auf die Sonderpädagogik verstanden werden.

„Bei Ansätzen der Nutzer-gesteuerten oder Betroffenen-kontrollierten Forschung steht die Beteiligung von Patient:innen, Nutzer:innen, Klient:innen und anderen Betroffenen im Mittelpunkt, und diese Gruppen bestimmen den Forschungsprozess", wobei der Einbezug professioneller Fachkräfte als nachrangig oder gar überflüssig betrachtet wird, um die professionelle Definitionsmacht und die „Machtverteilung nicht auch in partizipativen Projekten zu reproduzieren" (Unger 2014: 36).

Es ist offenkundig, dass hiermit auch die etablierten Forschungstraditionen der Sonderpädagogik zu hinterfragen sind. Weniger klar sind bislang allerdings die Implikationen, die sich aus diesem Forschungsparadigma insbesondere auch für die Theoriebildung einstellen. Neben der wissenschaftsmethodologischen Kritik, von der die Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung seit ihren Anfängen begleitet wird (vgl. dazu Altrichter 1990; Moser 1995; Heinze 2001: 79ff.), stellen sich gerade auch im sonderpädagogischen Forschungsfeld grundlegende Fragen:

- Wenn die Theorie-Praxis-Relationierung im inklusionsorientierten Modell darauf zielt, nicht nur die subjektive Betroffenenperspektive durch Kooperation systematisch in die Forschung einzubeziehen, sondern zugleich die aktive Beteiligung und Mitbestimmung gefördert werden soll, wie lassen sich dann Austauschprozesse ermöglichen, in denen das forschungsmethodologische und theoretische wissenschaftliche Wissen anschlussfähig wird an die

Wissensbestände und Expertisen der Ko-Forscher:innen (gemeint sind sowohl das Praxiswissen der professionellen Helfer:innen wie auch das auf die eigene Lebenswelt bezogene Expertenwissen der Klient:innen)?

- Und auf die Schule zugespitzt fragt es sich: wie können Kinder und Jugendliche theorie-diskursiv eingebunden werden, so dass nicht ausschließlich die Forschungsdaten und deren Interpretation gemeinsam reflektiert werden, sondern auch Diskussionen entstehen, die zugleich die wissenschaftliche Theoriebildung befruchten?

Auch wenn in partizipatorischen Forschungsberichten mitunter *praktische* Umsetzungen für diese Herausforderungen geschildert werden (exemplarisch etwa Wöhrer et al. 2017), so kann mit Unger (2014: 96) dennoch konstatiert werden, dass die „Entwicklung von Theorie in den meisten Ansätzen der partizipativen Forschung […] nicht das oberste Anliegen [ist], und sie kommt in der Umsetzung häufig zu kurz […].“

Diesen Desiderata einer theoretischen Unterbestimmtheit stehen die bedeutsamen praktischen Folgewirkungen der partizipatorischen Forschung gegenüber, denn es bleibt zu vermuten, dass die Grundprobleme jeglicher Stellvertreter:innenforschung, die mit Széll (1981) als Vampyrismusphänomen beschrieben werden können, wenn überhaupt erst auf der Ebene einer partizipativ-inklusiven Betroffenenforschung gelöst sein dürften.

Das Stellvertreter:innenproblem erweist sich nicht nur als zentrales forschungsmethodologisches Nadelöhr; es zeigt sich zugleich isomorph zum neuzeitlichen pädagogischen Handlungsimperativ im Sinne von „Fremdförderung zur Selbstwerdung“ (Ilien 2008: 39): in beiden Fällen stellt sich die Frage nach dem kritischen Punkt, ab dem sich Unterstützung und Begleitung in Führung und Abhängigkeit verwandeln, wo sie doch Entwicklung und Autonomie als Ziel führen.

In pädagogischen Kontexten spiegelt sich in der Forschung immer auch das zugrundeliegende pädagogischen Weltbild der Forschenden. Pädagogische Forschung kann daher auch nicht losgelöst betrachtet werden von der Frage nach den Zielsetzungen der Erziehung und Bildung, die ihr unterlegt ist. Die erziehungspraktischen Implikationen, die sich aus den verschiedenen Theorie-Praxis-Modellen einstellen, lassen sich vor dem Hintergrund der Stellvertretungsfrage wie in einem Brennglas beobachten.

Im erziehungstechnologischen Modell stellt sich die Frage nach Autonomie und Emanzipation erst gar nicht, oder zumindest anders, denn hier ist klar: Wissenschaft dirigiert die Praxis, denn sie weiß um die Bedarfslagen der Klient:innen und erforscht die technischen Anwendungen. Vor dem Hintergrund einer emanzipatorischen Zielsetzung allerdings erscheint dann gerade eine Dressurpädagogik, wie sie sich aus dem erziehungstechnologischen Modell ableitet, völlig ungeeignet, um inklusive Bildungsprozesse zu fördern, denn die Relationierung von Theorie

und Forschung als Anleitung der Erziehungspraxis führt zu einer doppelten Entmächtigung: das professionelle Handlungswissen der Erziehungspraktiker:innen wird entwertet und die Adressat:innen der Erziehung und Bildung werden entmündigt.

Die Theorie-Praxis-Relationierung im inklusionsorientierten Modell indes legt ein Verständnis von Erziehung und Bildung nahe, wie es Wolfgang Jantzen unlängst noch einmal unmissverständlich auf den Punkt gebracht hat mit seiner Forderung nach der Ankerkennung von „Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik" (Jantzen 2019: 333). Aber trotz des emanzipatorischen Anspruchs kann sich auch das partizipatorisch-inklusive Forschungsprogramm nicht der kritischen Nachfrage erwehren, inwieweit es sich hierbei nicht ebenfalls nurmehr um ein weiteres Konzept von Stellvertreterwissenschaft handelt; denn eine partizipatorische Forschung, die lediglich eine „Teilhabe" an Forschung gewährt, folgt weiterhin einem Paternalismus, der erst von den Disability Studies überwunden werden kann, wie Mai-Anh Boger (2019) unlängst resümiert hat.

Und, so führt sie weiter aus, nur durch die Unterbrechung des etablierten „akademischen Raubbaus" können die Voraussetzungen geschaffen werden, „neue Gesprächsräume [zu] erfinden, um die Theoriebildung zu beflügeln" (Boger 2019: 149f.).

Der kritische Blick scheint auch insofern berechtigt, als sich gerade der Diskurs der deutschsprachigen Sonderpädagogik bemerkenswert spät für die Disability Studies öffnet und zudem hierzulande auch keine ausgeprägte Tradition einer Aktions-, Handlungs- und Praxis- sowie partizipatorischen Forschung zu sonderpädagogischen Fragestellungen existiert. – Erst unter dem Eindruck der aktuellen Inklusionsdebatte werden zunehmend auch Forschungsansätze jenseits des sonderpädagogischen Mainstreams salonfähig, wie es scheint. Diese firmieren – meist noch recht undifferenziert – unter dem gemeinsamen Leitbegriff einer partizipativ-inklusiven Forschung (z.B. Buchner et al. 2016; Hedderich et al. 2016; Kremsner/Proyer 2019).

Ob eine inklusionsorientierte partizipatorische Forschung dazu beitragen kann, pädagogische Prozesse der Befreiung und Ermächtigung zu unterstützen, wird sich noch erweisen müssen. Der Möglichkeit nach aber wäre sie in diesem Sinne die forschungsmethodische Verlängerung einer Pädagogik der Exkludierten und Unterdrückten.

5 Entwicklungsperspektiven: Sonderpädagogik als kritisch-reflexive Wissenschaft

Der inklusive Erziehungs- und Bildungsauftrag stellt große Herausforderungen an das Selbstverständnis der Sonderpädagogik, insbesondere auch hinsichtlich der

Frage nach der zukünftigen Verhältnisbestimmung des Fachs zur Allgemeinen Pädagogik (vgl. Willmann 2023). Die eingangs bereits skizzierte zeitnahe Veröffentlichung gleich mehrerer Fachbücher, die sich mit wissenschaftssystematischen und forschungsmethodologischen Fragestellungen der Sonderpädagogik beschäftigen, kann durchaus als ein Versuch betrachtet werden, Antworten auf diese Herausforderungen zu geben. Diese Entwicklung könnte demnach interpretiert werden als Beitrag zur Selbstvergewisserung eines Fachgebietes, das allmählich den Kinderschuhen entwachsen ist und nunmehr ein reifes Selbstbewusstsein als eigenständige Forschungsdisziplin entfaltet.

Dabei allerdings erscheint das dominierende Selbstverständnis in Forschung und Theoriebildung mit Blick auf den inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrag eher wie ein Anachronismus; die Sonderpädagogik agiert unbeirrt als „reine Stellvertreterwissenschaft“ (Boger 2020: 50). Gerade die im Fach weitverbreitete Skepsis gegenüber den Disability Studies verdeutlicht, wie sehr die Sonderpädagogik verhaftet bleibt „in ihrer altbekannten Konstitution als Wissenschaft des Sprechens *über* Behinderung ohne ein emphatisches Sprechen *mit* Behinderten“ (ebd.).

Indes scheint auch die Außenperspektive auf das Fachgebiet nicht ungebrochen; sonderpädagogische Themen werden in einschlägigen Hand- und Lehrbüchern der Erziehungswissenschaft und empirischen Bildungsforschung selten prominent aufgeführt, geschweige denn als eigenes Forschungsgebiet verhandelt, das womöglich eine spezifische Perspektivierung und Zugangsweise notwendig erscheinen lassen könnte (exemplarisch: Tippelt/Schmidt 2010; Reinders et al. 2015). Offenkundig „funktioniert“ die disziplinäre Arbeitsteilung auch auf der Ebene der wissenschaftsmethodischen Diskurse dermaßen zuverlässig, dass die Allgemeine Pädagogik und ihre Schulpädagogik die für sie womöglich am schwierigsten zu bearbeitende Differenzkategorie *Behinderung* weiterhin in den Zuständigkeitsbereich der Sonderpädagogik auslagern und somit aus dem eigenen diskursiven Fokus ausblenden kann.

Nicht zuletzt birgt genau diese „erfolgreiche“ Arbeitsteilung auch die Gefahr, dass die Sonderpädagogik der Verlockung anheimfällt, sich noch weitergehend von der Theoriebildung und Forschung in der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik zu entfernen. Einmal mehr könnte – wie bereits bei der Didaktik – die Suche nach den „speziellen Methoden“ die Distanz noch zusätzlich vergrößern. Aufgabe einer Kritischen Theorie der Sonderpädagogik ist es unter anderem, diese Risiken aufzuzeigen. Eine wissenschaftstheoretische Reflexion, zu der sicherlich nicht nur die Sonderpädagogik eingeladen ist, scheint unumgänglich und längst überfällig.

Literatur

Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm (2020): Datenreport Erziehungswissenschaft – zwanzig Jahre indikatorenbasiertes Monitoring der Disziplin. In: Abs, Hermann Josef/ Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen: Budrich, S. 9-20.
Adorno, Theodor W. (1957): Soziologie und empirische Forschung. In: Ziegler, Klaus (Hrsg.), Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Festschrift für Helmuth Plessner. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 245-269.
Ahrbeck, Bernd/Ellinger, Stephan/Hechler, Oliver/Koch, Katja/Schad, Gerhard (2016): Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände. Stuttgart: Kohlhammer.
Altrichter, Herbert (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil.
Artiles, Alfredo J./Kozleski, Elizabeth B. (2010): What counts as response and intervention in RTI? A sociocultural analysis. Psicothema, 22 (4), S. 949-954.
Beck, Ulrich (1980): Die Vertreibung aus dem Elfenbeinturm. Anwendung soziologischen Wissens als soziale Konfliktsteuerung. Soziale Welt, 31 (4), S. 415-441.
Bellmann, Johannes (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (4), S. 487-504.
Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (2011): Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu. Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In: Bellmann, Johannes/ Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften, S. 9-32.
Benner, Dietrich (1973). Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München: List.
Benner, Dietrich (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. Zeitschrift für Pädagogik, 26 (4), 485-497.
Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam.
Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.) (2018): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
Biesta, Gert (2010): Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy. Boulder: Paradigm Publishers.
Biewer, Gottfried/Moser, Vera (2016): Geschichte bildungswissenschaftlicher Forschung zu Behinderungen. In: Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hrsg.): Inklusive Forschung: Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 24–36.
Bleidick, Ulrich (1972): Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin: Marhold.
BMBF (2007): Elemente des Rahmenprogramms des BMBF zur strukturellen Förderung der empirischen Bildungsforschung in Deutschland. Kurzfassung. November 2017. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BMBF (2018): Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. (Stand Januar 2018). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Boger, Mai-Anh (2019): „Du musst ihnen sagen, dass das falsch ist." – Eine Geschichte vom existentiellen Wert der Theoriebildung. In: Dederich, Markus/Ellinger, Stephan/Laubenstein, Désirée (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Opladen: Budrich, S.127-153.

Boger, Mai-Anh (2020): Stellvertretung, Definitionsmacht und Deutungshoheit. In: Grosche, Michael/Gottwald, Claudia/Trescher, Hendrik (Hrsg.): Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen. München: Reinhardt, S. 50-56.

Böhm, Winfried (2011): Theorie und Praxis: eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. 3. Aufl. Würzburg: Königshausen u. Neumann.

Bremer, Rainer (2010): Nothing but Evidence – Bildungsforschung aus bildungsfeindlicher Absicht und eine Alternative (Teil 1). In: Pädagogische Korrespondenz, 42 (2), S. 34-51.

Brezinka, Wolfgang (1959): Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5 (1), S. 1-34.

Brezinka, Wolfgang (1966): Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. In: Zeitschrift für Pädagogik, 12 (1), S. 53-88.

Brezinka, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.

Brezinka, Wolfgang (1975): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Reinhardt.

Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hrsg.) (2016): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (2017) (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen; Berlin; Toronto: Budrich.

Budde, Jürgen/Panagiotopoulou, Julie A./Sturm, Tanja (2020): Bildungspolitische Steuerung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu schulischer Inklusion. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Herzmann, Petra/Rosen, Lisa/Panagiotopoulou, Julie A./Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.), Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen: Budrich, S. 19-38.

Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. Erziehungswissenschaft, 21 (41), S. 43-66.

CEC (2014): Council for Exceptional Children Standards for Evidence-Based Practices in Special Education. Arlington: Council for Exceptional Children.

Coe, Rob (1999): Manifesto for Evidence-Based Education. Durham: Centre for Evaluation and Monitoring.

Coe, Rob/Kime, Stuart (2019): A (new) manifesto for evidence-based education: twenty years on. Sunderland: Evidence Based Education.

Cook, Bryan G./Buysse, Virginia/Klingner, Janette/Landrum, Tomothy J./McWilliam, Robin/Tankersley, Melody/Test, David W. (2014): CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. Remedial and Special Education, 36 (4), pp. 220-234.

Cronbach, Lee J. (1988): Issues in planning evaluations. In: Murphy, Robert/Torrance, Harry (Eds.): Evaluating Education. Issues and Methods. London: Chapman, pp. 4-35.

Dammer, Karl-Heinz (2015): Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Baltmannsweiler: Schneider.

Dederich, Markus/Ellinger, Stephan/Laubenstein, Désirée (Hrsg.) (2019): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Opladen; Berlin: Budrich.

Destatis (2021): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Deurzen, Emmy van (2002): Existential Counselling and Psychotherapy in Practice (2nd. ed.). London: Sage.

DFG (2002): Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. Ausschreibung von Forschungsgruppen in der Empirischen Bildungsforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 48 (5), S. 786-798.

DFG-Beirat Förderinitiative „Empirische Bildungsforschung" (2005): Empfehlungen zur Stärkung und Förderung der Empirischen Bildungsforschung. In: DFG (Hrsg.), Impulse für die Bildungsforschung: Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs. Standpunkte. Berlin: Akademie Verlag, S. 145-157.

Dinkelaker, Jörg/Meseth, Wolfgang/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (2020). Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.), Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-30.

Eberwein, Hans (1987) (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele. Berlin: Marhold.

Ferri, Beth A. (2012): Undermining inclusion? A critical reading of Response to Intervention (RTI). International Journal of Inclusive Education, 16 (8), pp. 863-880.

Feyerabend, Paul (1976): Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Kreuz-Verlag.

Fuchs-Heinritz, Werner (1998): Auguste Comte. Einführung in Leben und Werk. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Goeke, Stephanie/Kubanski, Dagmar (2012): Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum – Chancen partizipatorischer Forschung. Forum Qualitative Sozialforschung, 13 (1), Art. 6, https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1782

Griese, Hartmut M. (1981). Soziologische Anthropologie und Sozialisationstheorie. 2. Aufl. Duisburg: Sozialwissenschaftliche Kooperative.

Grosche, Michael (2017): Brücken bauen, statt einreißen! Introspektion der quantitativ-empirischen Sonderpädagogik zur Ermöglichung einer inter- und transdiskursiven Zusammenarbeit. In: Laubenstein, Désirée/Scheer, David (Hrsg.), Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-61.

Grosche, Michael/Gottwald, Claudia/Trescher, Hendrik (Hrsg.) (2020): Diskurs in der Sonderpädagogik: Widerstreitende Positionen. München: Reinhardt.

Gruschka, Andreas (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Opladen; Berlin; Farmington Hills: Budrich.

Haas, Benjamin (2021): Die ADHS der Sonderpädagogik. Zur diskursiven Konstruktion des „Nicht_Normalen" auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hauser, Mandy (2020): Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hedderich, Ingeborg/Graf, Erich Otto/Reisel, Monika/Reppin, Jeanne/Zahnd, Raphael (2016): Partizipative Forschung – Inklusion als Lernprozess. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 22 (2), S. 6-12.

Heinze, Thomas (2001): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München; Wien: Oldenbourg.

Hillenbrand, Clemens (1999): Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik. Zeitschrift für Heilpädagogik, 50 (5), S. 240-246.

Hillenbrand, Clemens (2016): Wissenschaftstheoretische Fragestellungen. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-55.

Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Horster, Detlef/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 1: Wissenschaftstheorie. Stuttgart: Kohlhammer.

Hügli, Anton (1999): Pädagogik und Philosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ilien, Albert (2008): Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.

Jantzen, Wolfgang (2019): Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik. In: Dederich, Markus/Ellinger, Stephan/Laubenstein, Désirée (Hrsg.), Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Opladen: Budrich, S. 315-338.

Jaspers, Karl (1953): Allgemeine Psychopathologie. 6. Aufl. Berlin: Springer.

Katzenbach, Dieter (Hrsg.) (2015): Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Kirchhöfer, Dieter (2007): Neue Lernkultur und Infantilisierung. In: Kirchhöfer, Dieter/Steffens, Gerd (Hrsg.), Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 17-42.

Klemm, Klaus (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Gütersloh: Bertelsmann.

Koch, Katja (2016): Ankunft im Alltag – Evidenzbasierte Pädagogik in der Sonderpädagogik. In: Ahrbeck, Bernd/Ellinger, Stephan/Hechler, Oliver/Koch, Katja/Schad, Gerhard: Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9-41.

Koch, Katja/Ellinger, Stephan (Hrsg.) (2015): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe.

Koch, Stefan/Krüger, Heinz-Hermann/Reiss, Kristina (2012): Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die DFG. Bilanz nach acht Jahren Arbeit des Fachkollegiums. In: Erziehungswissenschaft, 23 (45), S. 31-39.

Koring, Bernhard (1997): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und DozentInnen. Donauwörth: Auer.

Körner, Jürgen/Ludwig-Körner, Christiane (1997): Psychoanalytische Sozialpädagogik: Eine Einführung in vier Fallgeschichten. Freiburg: Lambertus.

Kremsner, Gertraud (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von sogenannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle (2019): Doing inclusive research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 44 (3), S. 61-81.

Krüger, Heinz-Hermann (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen; Toronto: Budrich.

Krüger-Potratz, Marianne (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2 (2), S. 149-165.

Kuhn, Tomas S. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kupffer, Heinrich (1980): Öffentliche Erziehung als Spiegel der modernen Gesellschaft. In: Kupffer, Heinrich (Hrsg.). Öffentliche Erziehung als Aufgabe der Gesellschaft. Heidelberg: Quelle & Meyer/UTB, S. 14–48.

Laubenstein, Désirée/Scheer, David (Hrsg.) (2017): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leeuw, Renske R. de/Little, Cathy/Rix, Jonathan (2020): Something needs to be said – Some thoughts on the possibilities and limitations of ‚voice'. In: International Journal of Educational Research, 104, article no. 101694. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101694.

Lenzen, Dieter (1994): Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 11–42.

Lenzen, Dieter (1998): Pädagogik – Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, Dieter/Rost, Frank (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg: rororo, S. 1105–1117.

Lischewski, Andreas (2014): Meilensteine der Pädagogik. Geschichte der Pädagogik nach Personen, Werk und Wirkung. Stuttgart: Kröner.

Mitchell, David/Sutherland, Dean (2020): What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies. 3rd ed. Abingdon: Routledge.

Moldzio, Andrea (2004): Das Menschenbild der systemischen Therapie. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Mollenhauer, Klaus (1968): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa.

Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Moser, Vera/Sasse, Ada (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt/UTB.

Odom, Samuel L./Brantlinger, Ellen/Gersten, Russell/Horner, Robert H./Thompson, Bruce/Harris, Karen R. (2005): Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. Exceptional Children 71 (2), pp. 137-148.

OECD (2002): Understanding the Brain. Towards a New Learning Science. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Oelkers, Jürgen (1989): Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Oliver, Michael (1995): Understanding Disability. From Theory to Practice. New York: St. Martin's Press.

Reinders, Heinz/Ditton, Hartmunt/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhart (Hrsg.) (2015): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.

Reiser, Helmut (1997): Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der schulischen Selektion. Zeitschrift für Heilpädagogik, 48 (7), S. 266-275.

Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. Neue Sammlung 2, S. 481-490.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2014): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Schön, Bärbel (1989): Therapie statt Erziehung? Chancen und Probleme der Therapeutisierung pädagogischer und sozialer Arbeit. Frankfurt a. M.: VAS.

Schönwiese, Volker (1998): Einschätzungen zur Forschung als Entwicklungsförderung im Bereich der Lebensverhältnisse behinderter Menschen. Online verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/index.html (Zugriff am 14.12.2019)

Snow, Charles Percy (1959): Die zwei Kulturen – Rede Lecture, 1959. In: Kreuzer, Helmut (Hrsg.) (1987): Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. München: dtv, S. 19-58.

Stein, Roland/Müller, Thomas (2015): Wissenschaftstheorie für Sonderpädagogen. Ein Arbeitsbuch zu Theorien und Methoden. Bad Heilbrunn; Stuttgart: Klinkhardt/UTB.

Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Storer, Norman W. (1967): The hard sciences and the soft: some sociological observations. Bulletin of the Medical Library Association, 55 (1), pp. 75–84.

Sturm, Tanja (2022): Relation von Norm und Praxis erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Inklusion und Partizipation in der Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15, 1–14, https://doi.org/10.1007/s42278-021-00118-7.

Széll, György (1981): Vampyrismus oder Betroffenenforschung? Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. Osnabrück: Universität Osnabrück, Fachbereich Sozialwissenschaften.

Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.

Thompson, Christiane/Wrana, Daniel (2019): Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens – drei Thesen. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.), Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 171-180.

Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Wahl, Klaus/Honig, Michael-Sebastian/Gravenhorst, Lerke (1982): Wissenschaftlichkeit und Interessen. Zur Herstellung subjektivitätsorientierter Sozialforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Waldschmidt, Anne (Hrsg.) (2022). Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer.

Walmsley, Jan/Johnson, Kelley (2003): Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures. London; New York: Kingsley.

Wensierski, Hans-Jürgen von (2006): Biographische Forschung in der Sozialpädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften, S. 459-481.

Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Weßling, Heinrich (2011): Theorie der klinischen Evidenz. Versuch einer Kritik der Evidenzbasierten Medizin. Münster: LIT.

Willmann, Marc (2012): De-Psychologisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige" Kinder. München: Reinhardt.

Willmann, Marc (2014): Die Erziehung „schwieriger" Kinder in der Inklusion. Eine Kritik pädagogischer Interventionsmentalitäten. In: Behinderte Menschen, 37 (3), S. 28-33.

Willmann, Marc (2018): Vermessung des Verhaltens, Normierung zur Inklusion? RTI als evidenzbasierte Pädagogik – eine Kritik. Zeitschrift für Grundschulforschung, 11 (1), S. 101-114.

Willmann, Marc (2020): Deutungsmacht der Forschung, Ohnmacht in der Praxis? – Evidenzbasierte Sonderpädagogik als Exklusionsrisiko. In: Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 2 (2), S. 74-91.

Willmann; Marc (2023): Gibt es eine „richtige" Pädagogik in der „falschen"? Überarbeitete Fassung des Parallelvortrags auf dem 28. DGfE-Kongress vom 13. bis 16. März 2022 an der Universität Bremen. (im Druck).

Wirth, Angelika (2017): Schlechte Lage stabilisiert sich. Der Stellenmarkt für Professuren und Chancen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Forschung & Lehre, 24 (17), 1064-1067.

Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Drs. 5065/01. Berlin, 16.11.01/mo. Berlin: Wissenschaftsrat.

Wright, Michal T./Unger, Hella von/Block, Martina (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In Wright, Michael T. (Hrsg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention . Bern: Huber, S. 35-52.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2004): Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer, S. 9-25.

Zola, Irving Kenneth (1982): Missing Pieces: A Chronicle of Living With a Disability. Philadelphia: Temple University Press.

Frauke Gerstenberg

„Ich kenne mich (nicht mehr) aus" – Collagierende Verfahren des Entwerfens als Zugänge zu einem mehrdeutigen Begriffsverständnis

1 Einleitung

Eine der zentralen Herausforderungen für die qualitative Forschung stellt ihr Verhältnis zu ihren Grundbegriffen und die damit verbundene Mehrdeutigkeit empirischer – in Sprache gegossener – Phänomene dar. Darüber hinaus wurde Erziehung als Grundbegriff innerhalb der Erziehungswissenschaft bislang nicht nur gern ‚vermieden' (vgl. Krinninger 2019) oder wenig ‚gefüllt' (vgl. Budde 2021), sondern auch die damit einhergehende Begriffsarbeit kaum entlang der *Beschaffenheit des Grundbegriffs*, bspw. entlang seiner *qualitativen Zustandsänderung in nicht-linearen Denkräumen* (vgl. Jansen 2014), betrieben.

Im Beitrag wird sich daher nicht zentral der Auseinandersetzung mit *einem* spezifischen Erziehungsbegriff gewidmet (vgl. hierzu bspw. in praxeologischer Perspektive Nohl 2018). Vielmehr geht es um die Illustration einer *Forschungsweise*, die durch die *Collage* von Verfahren die in der empirischen Forschung unterlegten Erziehungsbegriffe zu irritieren sucht. Irritation ist im Beitrag folglich Methode (vgl. Hopf 2020) und meint, dass es mit Hilfe von Collage u.a. darum gehen wird, nach kontradiktorischen und logisch sinnwidrigen Aussagen bei der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Erziehung zu suchen. Collage als Prinzip des Remixes und der Schichtung arbeitet hierbei mit methodologischen Fixpunkten, sodass mehrere Tragschichten eines Textes eruiert werden können und ein Gefühl für die Relativität von Begriffen entsteht (vgl. Gerstenberg 2021). Durch das Collagieren können unterschiedliche Zugangsweisen des Entwerfens gezeigt werden, die nicht nur neue Gegenstände hervorbringen (vgl. Ammon/Froschauer 2013), sondern – im Verständnis einer epistemischen Sensibilität für normative Bedingtheit(en) – zugleich neues Wissen generieren (vgl. Forster 2019).

Auch wenn dies im Beitrag nicht eigens gezeigt werden kann, ist davon auszugehen, dass Collagieren ebenso für die Inklusionsforschung eine Bereicherung sein dürfte, ist doch der Inklusionsbegriff wie der Erziehungsbegriff und andere disziplinäre und interdisziplinäre Grundbegriffe (vgl. Ricken, in diesem Band), ein kontextabhängiger Begriff (vgl. z.B. Fritzsche et al. 2021). Über Collage nach folgewidrigen Aussagen in der Auseinandersetzung mit Inklusion zu fragen, hätte

dabei den Gewinn, einen mehrdeutigen Inklusionsbegriff theoretisch angemessen fassen und zugleich empirisch analysieren zu können (zum Problem der Mehrdeutigkeit aktuell auch Jansen/Vogd 2022). Die Beschäftigung mit dem Erziehungsbegriff steht hier also eher exemplarisch für meine Frage, wie sich mit der Beschaffenheit von Grundbegriffen in einem mehrwertigen Raum auseinandergesetzt werden kann. Es ist mein Angebot, die Problematisierung von Begrifflichkeiten aus einer zweiwertigen Logik herauszuheben und der Versuch, anschaulich zu illustrieren, wie sich im Rahmen einer collagierenden Forschungsweise mit der mehrwertigen Logik von Grundbegriffen generell befasst werden kann.

Um in dem Zusammenhang dem potentiellen Vorwurf theoretischer Beliebigkeit als explizitem Motiv entgegenzuarbeiten, wird Komparation im Beitrag auf Erziehungstheorien selbst angewendet und über eine inszenatorische Praxis das Spiel am utopischen Potential des Erziehungsbegriffs gewagt. Auf diese Weise wird nicht nur ein mögliches Angebot gemacht, wie die Mehrdeutigkeit von Erziehungsverständnissen methodisch kontrolliert erschlossen werden könnte (Abschnitt 2). Angedeutet wird auch, inwiefern durch solcherart collagierender Entwurfsverfahren *der Performativität von Grundbegriffen im Modus einer Wissensarbeitsforschung* (Abschnitt 3) nachgespürt werden kann.

2 Collagierende Verfahren des Entwerfens als Zugänge zu einem mehrdeutigen Erziehungsverständnis

In diesem Abschnitt werden zunächst Überlegungen in Bezug auf das Entwerfen als epistemische Praxis vorgestellt (2.1). Darauffolgend wird das Entwerfen als collagierendes Verfahren am Beispiel von empirischem Material illustriert (2.2).

2.1 Vom multiperspektivischen Zugriff auf das Entwerfen

Entwerfen wird häufig assoziiert mit einem Vorgang, der Artefakte ausschließlich einseitig erzeugt und hervorbringt. Wer das Entwerfen jedoch auf die materiell-physikalische Ebene der Herstellung von Artefakten reduziert, vernachlässigt den bedeutsamen Aspekt, dass Entwerfen zugleich ein Vorgang ist, aus dem Erkenntnisse hervorgehen (vgl. Ammon 2013: 133). Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wird dem Beitrag ein multiperspektivisch analytischer Zugriff auf das Entwerfen zugrunde gelegt. In Anlehnung an Sabine Ammon (vgl. ebd.: 134) soll das Entwerfen hierbei als epistemische Praxis und in dreierlei Weise aufgefasst werden: Sie steht für eine erkenntnistheoretische These (1), ein methodisches Vorgehen (2) und eine Forschungsperspektive (3):

(1) Entwerfen als erkenntnistheoretische These aufzufassen heißt, Wissen nicht nur als aus der Praxis des Entwerfens hervorgehend zu verstehen, sondern die Praxis selbst als epistemisch zu begreifen. Damit ist gemeint, dass die Weisen des Erkennens, die sich aus dem Entwerfen ergeben, im Prozess der Hervorbringung erst ebenso begreifbar werden (vgl. Ammon 2013: 134).
(2) Den Vorgang des Entwerfens als erkenntnistheoretische Methode einzusetzen, bedeutet ferner, den Beleg über das generierte Wissen durch prozessuale Begründungen einzuholen, die instantan aus der Genese entwickelt werden (vgl. ebd.). Ich möchte für ein besseres Verständnis hervorheben, dass dieser Vorgang durchaus im Gegensatz zu den in Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie weit verbreiteten, sinnrekonstruierenden Verfahren steht, bei denen die Begründung häufig erst einsetzt, nachdem die Ergebnisse des Vorgangs feststehen.
(3) Entwerfen als epistemische Praxis im Sinne einer Forschungsperspektive zu verstehen, meint insofern auch, den Beobachtungsfokus nicht nur auf die Geneseprozesse zu legen und von dort aus zu betrachten, wie sich ein Ergebnis herauskristallisiert, sondern hierbei den Einfluss der Darstellungsformen auf das Ergebnis zu berücksichtigen und eine ‚Inventur‘ der Entstehungsprozesse zu betreiben. Im Unterschied zu sinnrekonstruierenden Verfahren, in denen die epistemische Dimension bei der Analysepraxis von vorneherein ausgeklammert ist, liegt im gewählten Zugang *ein* Schwerpunkt auf der Analyse der eingesetzten Werkzeuge und Notationen des Entwerfens, um auch den Nachweis über generierte Wissensformen zu führen und dessen spezifische Merkmale erkennbar zu machen (vgl. ebd.: 134f.). Durch diese Herangehensweise kann ebenso plausibilisiert werden, *dass* und *inwiefern* im Prozess der Wissenserzeugung – bspw. in Bezug auf den Erziehungsbegriff – auch Wissensarbeit praktiziert wird.

Setze ich jene Überlegungen für diesen Beitrag voraus, so möchte ich zunächst die Collage als Weise des Erkennens im Sinne von (1) auffassen, die erst im Prozess sich *überschiebender bzw. überkreuzender* Verfahren des Entwerfens Erkenntnis hervorbringt und über die Grundfigur eines „Chiasmus“ (Brinkmann 2019: 10) begreifbar wird. Die Funktion des Chiasmus zielt auf den erkennenden Abschluss einer Reihe von Parallelismen und kann Sinnbestandteile eines Begriffs in Kreuzstellung bringen (vgl. ebd.). Die Irritation, verstanden als Möglichkeit der Wahrnehmung von solcherart Sinnbrüchen über die Figur des Chiasmus, ist wesentliches Merkmal von Collagen (vgl. Hopf 2020; Gerstenberg 2021).

Um dieses Collage-Verfahren auch als erkenntnistheoretische Methode (2) und als Forschungsperspektive zu plausibilisieren (3), werden im Folgenden mögliche Orte des Empirischen fingiert, an denen der Erziehungsbegriff lokalisiert werden könnte, und konkrete Techniken der Überschiebung bzw. Überkreuzung skizziert, die veranschaulichen, wie Collage als Analysemethode zur Wahrnehmung verdoppelter, logischer Räume führt.

In diesem Verständniseingang kann es nicht darum gehen, ausschließlich Sinnebenen zu entschlüsseln, „die als generatives Prinzip ‚hinter' den Dingen liegen" (Jansen et al. 2020: Abs. 106). Vielmehr ist die Rekonstruktion sich aus Widersprüchen speisender Dynamiken Anliegen einer solchen Analyse (vgl. ebd.). Sinn zeigt sich demnach immer nur in Differenz zu einem anderen, kann nicht als bestehende Einheit oder Entität, sondern insbesondere als polyvalent erkannt werden (vgl. ebd.). Im Sinne von (2) soll somit gezeigt werden, *dass* die wechselseitige Hervorbringung und Konditionierung verschiedener Sinnschichten eines Textes methodisch analysiert werden können. Im Verständnis von (3) wird hierbei deutlich gemacht, wie aus einer solchen Forschungsperspektive eine Heterogenität von Reflexionspotentialen postuliert (vgl. Jansen et al. 2020: Abs. 110) und ein mehrdeutiges Erziehungsverständnis erlebbar gemacht werden kann.

2.2 Entwerfen als collagierendes Verfahren

Im Mittelpunkt dieses Abschnitts stehen nun Überlegungen zu einer solchen Collagemethodik, die ich im Kontext meiner publikationsbasierten Dissertationsstudie entwickelt habe (vgl. Gerstenberg 2021). Bei dieser Methodik werden in einem ersten Schritt – über ein *sinnrekonstruierendes* Verfahren – im Anschluss an die dokumentarische Rahmenanalyse (vgl. Goffman 1996; Vogd 2009; Gerstenberg et al. 2019) empirische Beispiele aus bereits von mir veröffentlichten Einzelbeiträgen – über Re-Analysen – auf Rahmen hin aussagenlogisch verdichtet, d.h. kondensiert.

Auf diese Textfiguren wende ich in einem zweiten Schritt das „Reframing" (Reich 2003: 1) – als *sinndekonstruierendes* Verfahren – an. Über die Technik des Reframings kann gezeigt werden, wie diese aussagenlogischen Kondensierungen erneut aufgebrochen werden können. Die Kondensation von Rahmen und das Reframing bieten also gerade *im Zusammenspiel* die Grundlage für ein polykontexturales Textverständnis. Über dieses *Layering bzw. die Collage von Verfahren* werden folglich logische Unterbrechungen offenbar, die als Basis für eine systematische Rekonstruktion der Mehrdeutigkeit jener re-analysierten Texte – auch bspw. darin transportierter Erziehungsverständnisse – dienen.

Zunächst gehe ich mit Till Jansen, Martin Feißt und Werner Vogd (2020) davon aus, dass ein Text einen Bedeutungsraum, d.h. eine Ontologie darstellt (vgl. ebd.: Abs. 15). Damit meine ich, dass in dieser Perspektivierung der Text – mein hier exemplarisch ausgewähltes Gesprächsdatum, das ich aus einer meiner Publikationen für diesen Beitrag extrahiert habe – *ein* mögliches Bild von Welt abbildet, das sich auf konkrete Sachverhalte bezieht.

Aus dem hier gewählten Beobachtungsgegenstand ‚Erziehung' und der anvisierten Re-Analyse meiner Publikation, in der es um die Fokussierung auf Teamgespräche ging, resultiert insofern zunächst der Sachverhalt, dass sich ein bestimmtes Erziehungsverständnis über Gesprächsprozesse, d.h. im sprachlichen

Vollzug eines Teamgesprächs, organisiert und in den analytischen Blick geraten soll. Über diesen Sachverhalt wird mittels Analyse also eine Aussage getroffen. Mit dieser Aussage wird ein Bild von Welt vorgeschlagen – proponiert – und ist in der Weise keine rein sprachliche Aussage, sondern auch eine „Proposition" (Przyborski 2004: 62ff.) im ontologischen, d.h. sinnvollen Sinn[1]. Till Jansen und Kollegen konstatieren: „Mit jedem Text wird [so] also [zunächst] eine Eindeutigkeit geschaffen – […] in dieser ist [jedoch auch eine] Mehrdeutigkeit versteckt" (ebd. 2020: Abs. 15; Hervorh. FG).

Die Sprache zerfällt in dieser Argumentation in zwei Bereiche: In eine ontologische und eine deontische Seite (vgl. ebd.: Abs. 19). Letztere stellt gegenüber ersterer all jene Aussagen dar, die nicht wahr oder falsch sein können oder mit denen nichts in der Welt benannt wird bzw. dadurch auch unsinnig bzw. unterbestimmt sein darf. Hierzu zählen den Autoren nach Vermutungen, Hoffnungen, normative Erwägungen, philosophische Reflexionen oder performative Akte (vgl. ebd.: Abs. 18). Jene Aussageformen lassen sich wiederum über die Technik des Reframings als Entwürfe anspielen und – bspw. in Form der Umdeutung meines empirischen Materials – am Text aufzeigen. Während Rahmen somit in den Blick rücken, was in Gesprächen und Interaktionen eigentlich vor sich geht, was der Fall ist – und somit *eine* Welthaftigkeit konstituiert (vgl. ebd.: Abs. 108) –, sind Reframings dementgegen als Unschärfemarkierer zu verstehen, die implizit auf Mehrdeutigkeit verweisen können, indem sie über Brüche aufzeigen, wie das, was als Fall seiend erscheint, hergestellt wird und diese Welt *vieldeutig* konditioniert (vgl. ebd.: Abs. 110).

Besagte Mehrdeutigkeit lässt sich aufspüren, wenn vorerst – als Mittel der Eindeutigkeit – die Aussagenlogik über Rahmen bestimmt wird. So lässt sich auf die Ontologie eines Textes scharf stellen, indem Aussagen über Rahmen kondensiert und bspw. wie im folgenden Beispiel Teamgespräche als sprachliche Vollzugsprozesse interpretiert werden. Mit dem Reframing lässt sich dann wiederum markieren, dass aus einer anderen als der ontologischen Perspektive eine solche Schärfung schwerfällt (vgl. ebd.: Abs. 16).

Ich möchte dies an einem knappen Beispiel zeigen, indem ich nun den Gegenstand ‚Erziehung' in das skizzierte, doppelbödige Collage-Verfahren ‚einlege'. Beginnen wir im folgenden Abschnitt 2.2.1 mit der Verfahrensebene 1 und dem damit einhergehenden Verständnis der Aussagenlogik im Sinne von Rahmen.

1 Auf dieser ontologischen Seite von Sprache stehen auf Ebene der Synopse meiner publikationsbasierten Dissertationsstudie darüber hinaus sinnvolle Propositionen derart, dass ich die Analysekategorien der Diskursorganisation forschungsmethodisch mit der dokumentarischen Gesprächs- und Interaktionsanalyse ‚gesetzt' und in einer Heuristik für die Lesenden – in Form einer Matrix aus Systematisierungsfragen – für das sequenzanalytische Aufschlüsseln qualitativer Daten transparent mitgeführt habe (vgl. hierzu genauer Gerstenberg 2021). In Verbindung mit der Rahmenanalyse konnte ich hierüber zunächst beantworten, was in Rahmungsprozessen für pädagogische Fachkräfte, auch in Interaktion mit Kindern, der Fall bzw. nicht der Fall ist und dies mit Hilfe meiner entwickelten Heuristik analog vermitteln (vgl. ebd.).

2.2.1 Verfahrensebene 1: Sinnrekonstruktion durch Rahmenanalyse

Für die Illustration wähle ich einen Analyseauszug aus einem meiner Beiträge, in dem es um die Rekonstruktion der Gesprächslogik des Teams Kita Landhaus geht (vgl. Gerstenberg 2017: 139ff.). Ich zeige dort, wie ein primärer Rahmen explizit eingeübt wird. Der durch die Leitung aufgerufene Gesprächsrahmen stellt hier die antizipierte frühpädagogische Programmatik der zu individualisierenden Kinder dar (vgl. ebd.: 143f.). Frau B. hält vor diesem Hintergrund die anwesenden Fachkräfte dazu an, Svens Namen in Einzelbuchstaben zu zerlegen und mit positiven Attributen zu versehen, um den individualisierenden Blick einzuüben (vgl. auch Gerstenberg 2021: 72):

Transkriptausschnitt Teamgespräch, Team Kita Landhaus[2]

Frau B:	Sven, und wir bemühen uns immer, dem Namen/ in den Buchstaben des Namens positive Adjektive zu geben, //(gut?)//
Frau B:	(.) //Ssssss.//
Frau P:	//Spontan.//
Frau R:	//Selbstbewusst.//
Frau G:	//Selbstbewusst.//
Frau B:	//Selbstbewusst.//
Frau C:	//Selbständig.//
Frau G:	//Besser.//
Frau C:	Selbständig. (lacht)
Frau P:	Alles.

Durch Frau B‘s Aufforderung, sich um ein anderes Sprechen über das Kind zu „bemühen“, wird eine Proposition deutlich: Die Orientierung an der Norm, dass der erzieherische Blick des Teams auf ein Kind gerichtet werden solle, das im Grunde gut sei.

Im ontologischen Sinne ist die Proposition – in der Terminologie von Aglaja Przyborski als Kategorie der Diskursorganisation hier – das, „was über etwas ausgesagt wird, oder anders: die Referenz, die Bezugnahme auf ‚Welt‘ [...]" (Przyborski 2004: 63; Hervorh. Im Orig.). Till Jansen und Kollegen (2020) sprechen auch davon, dass die Proposition einen logischen Raum aufmacht, in dem postuliert wird, was der Fall ist (vgl. ebd.: Abs. 37).

Der Text und die Aussagenlogik im Sinne von Rahmen zeigen sich dann in der Art und Weise, in der Propositionen identifiziert werden. Mit diesem Zugang wäre von Seiten der Interpret:innen z.B. zu schauen, ob der mit ihr aufgeworfene

2 Vgl. Transkriptionsrichtlinien nach Dresing/Pehl (2018): Sprecherüberlappungen werden bspw. mit „//“ gekennzeichnet (ebd.: 23).

Orientierungsgehalt im Gesprächsverlauf als Rahmen validiert wird. Ralf Bohnsack (2003) und Aglaja Przyborski (2004) konstatieren, dass Propositionen im Kontext der Kategorien der Diskursorganisation bzw. Diskursbewegungen, aber auch anderen semantischen Formen wie einer Antithese oder einer Opposition, folgen können. Mit der Rahmenmodulation nach Erving Goffman (1996) und Werner Vogd (2009) habe ich in meiner Dissertation solcherart Diskontinuitäten aufgespürt. In der Sprache von Jansen und Kollegen (2020) könnte man auch sagen, diese erscheinen als Kontexturabbruch, wenn bspw. widersprechende Positionen vom Team aufgeworfen werden (vgl. ebd.: Abs. 38). Dies ist hier nicht der Fall, da die Kolleg:innen den angefragten Rahmen im sprachlichen Vollzug validieren.

Der im Beitrag fokussierte multiperspektivische Zugriff auf das Entwerfen erlaubt es mir nun, mit der Proposition als Ausgangspunkt des Vergleichs am empirischen Material einzusetzen, um hierüber die Bezugnahme des Teams auf den konkreten Inhalt von Erziehung in das Zentrum unserer Aufmerksamkeit zu rücken. Methodologisch fixiert wird hierbei das Tertium Comparationis (vgl. Nohl 2007). D.h. auf dieser Verfahrensebene des Entwerfens spielen zunächst das empirische Material (als Bezugspunkt der Beobachtung) und der ontologische Status des Sachverhalts (als Status des Beobachteten) für meinen Vergleich die zentrale Rolle. Darüber gerät zunächst ein kausal strukturiertes Erziehungsverständnis in dem Sinne in den Blick, dass die Zwecksetzung und die Handlungsausführung mit dem Kind hier temporal separiert werden, so als begänne das erzieherische Handeln erst, wenn zuvor in der vom Team erkannten Welt auch kollektiv sinnvolle Erziehungszwecke festgelegt und miteinander synchronisiert wurden (vgl. Nohl 2018: 127).

Die Handlungsausführung als Phase des Handelns, welche konkrete Erziehungssituationen des Teams mit Sven sowie die Reaktionen des ‚Zöglings‘ auf diese einbegreift, ist hier also nicht zu beobachten. Die adressierten Erziehungszwecke jedoch suggerieren auf dieser Verfahrensebene eine Idee von Erziehung, die analog vermittelbar sein muss. Das Team entwirft hierüber vorläufig eine handlungstheoretische Version von Erziehung, die zunächst auf ein Ziel gerichtet wird (anders über das Kind zu sprechen) und dadurch für die Teammitglieder als zukünftige Erziehungshandlung möglich erscheint. Mit Alfred K. Treml (1991: 354) ließe sich auch in Auslegung von Leibniz formulieren: ganz im Sinne von „practice denken“ (ebd.) tun die Teammitglieder hier so, „als wenn’s wahr wäre“ (ebd.) und artikulierte Erziehungszwecke spätere Erziehungstatsachen erzeugen können.

Wie ich eingangs beschrieben habe, ist es bei der Collage als Prinzip des Remixes und der Schichtung möglich, mit verschiedenen methodologischen Fixpunkten als Referenz für den Vergleich zu arbeiten (vgl. Gerstenberg 2021). Infolgedessen können über diese Praxis des Entwerfens nicht nur mehrere Bedeutungsschichten eines Textes angelaufen, sondern auch abgetragen werden. Referenzpunkt des Vergleichs ist insofern nicht nur das Tertium Comparationis,

sondern auch das Tertium Datur. Letztgenanntes bezieht sich nicht auf einen ontologischen Sachverhalt, sondern auf den Status der Beziehung derer, die ihn verhandeln (vgl. Jansen et al. 2020: Abs. 33). Über diesen methodologischen Fixpunkt kann ich insofern meine eigene Beobachterposition als Ausgangspunkt des Vergleichs in Referenz auf meine Beziehung zum Publikum entwerfen; d.h. auch auf eine Adressat:innenschaft hin ausrichten. Damit gerät in den Blick, wie ich im Kontext dieses multiperspektiven Entwurfsverfahrens als Forschungsperson Erkenntnis und Verstehen generiere.

Wie gezeigt wurde, habe ich mein Verstehen – über die Operation der Rekonstruktion – auf einen latenten Sinn impliziter Strukturen gerichtet. Mit Malte Brinkmann könnte ich sagen, „Sinn gilt damit als etwas, das sich in den empirischen Daten repräsentiert und durch [meine] Arbeit der Interpretation [und] Deutung [hier] in die Präsenz der Gegenwart geholt werden kann" (Brinkmann 2019: 5; Hervorh. FG).

Erst in dieser Rekonstruktion des latenten Sinns durch mich – die sich damit zugleich als wissende Forscherin in das Verfahren einsetzt –, kann dieser Sinn hervorgeholt, zur Sprache gebracht und ein unsichtbarer Horizont expliziert werden (vgl. ebd.). Der Erziehungsbegriff wird hier also auch zu einem bestimmten Forschungswissen ins Verhältnis gesetzt: Erziehung gilt hierüber als von mir analytisch fixierbare Idee!

Dass auf diese Weise Kontingenz systematisch ignoriert wird, hat nach Alfred K. Treml (1991) vor allem eine praktische Funktion (vgl. ebd.: 354). Gewonnen wird „eine hohe praktische Anschlussfähigkeit" (ebd.: 355) an beliebige Situationen, da wir nun konkret miteinander über Erziehung als Gegebenheit sprechen könnten. Die Erziehungspraxis wird so nicht nur für die unmittelbar an ihr Beteiligten – trotz ihrer unübersehbaren Komplexität – beschreibbar und handhabbar, sondern andererseits auch unwiderlegbar. Sie erscheint darüber als: „Sie ist, wie sie ist" (Treml 1991: 352) und damit in ihrer Selbstbeschreibung tautologisch strukturiert, d.h. weniger sinnzirkulierend als vielmehr sinnversiegelt.

2.2.2 Verfahrensebene 2: Sinndekonstruktion durch Technik des Reframing

Über die Technik des Reframings kann ich nun zeigen, wie eingefahrene Rahmenperspektiven wieder aufgebrochen werden können und damit andeuten, was sich ändert, wenn über ein *sinndekonstruierendes* Verfahren ein mehrperspektivisches Erziehungsverständnis in den Fokus der Textauswertung rückt, das für Vieldeutigkeit und Kontingenz öffnet. Ausgangspunkt dieser Motivation ist meine Einsicht, dass die Gegenstände wissenschaftlicher Betrachtung als solche niemals einfach gegeben sind, sondern dass sie sich immer erst im Rahmen bestimmter epistemologischer Voraussetzungen auf eine bestimmte Art und Weise – die weder notwendig noch beliebig ist – konstituieren (vgl. Riegler 2019: 101).

Entsprechend kann ich nun bei einzelnen Propositionen anfangen und schauen, an welcher Stelle über das Reframing der bislang aufgespannte logische

Raum bzw. Rahmen überschritten wird, bspw. indem ich jetzt behaupte: „Ich kenne mich mit Erziehung nicht mehr aus“. Dieser Vorgang des Entwerfens ist hier nicht beliebig, sondern auch auf dieser Verfahrensebene 2 methodologisch fixiert: Irritationen werden nun absichtsvoll von mir eingebaut, um mittels „surprisability“ (Slife et al. 2015) vor einem sogenannten „confirmation bias“ – wie Bellmann (2020) es nennt – zu schützen.

Wenn ich sage „Ich kenne mich nicht mehr aus“, dann bedeutet es also nicht, dass mir der Referenzpunkt meines Vergleichs nun plötzlich nicht mehr klar ist. Dieser Referenzpunkt wird durch Collage nur verschoben: Es geht auch hier um das Tertium Datur als methodologischen Fixpunkt, über den ich meine eigene Beobachter:innenposition als Ausgangspunkt des Vergleichs in Referenz auf meine Beziehung zum Publikum ausrichte, allerdings kommt es durch meine inhaltliche Aussage „Ich kenne mich nicht mehr aus“ zur Revision meiner Forscher:innenposition und dadurch auch zur Vorstellbarkeit eines in praxi sich ergebenden Erziehungsprozesses zwischen Team und Sven, der zwar im Vollzug voranschreiten würde, aber von rekursiven und polyvalent gelagerten Verknüpfungen zwischen Handlungsabsichten und -ausführungen durchzogen sein müsste (vgl. Nohl 2018: 127).

In dieser Proposition wird die Idee der kausalen Struktur von Erziehung des Verfahrens 1 zwar mitgeführt, aber in ihrer logischen Anordnung – über eine Fiktion – ins Paradoxe verkehrt (vgl. Ferrin/Klages 2020). Mitgeführt wird in dieser Notation des Entwerfens nun, dass solcherart an mir selbst „verkörperte Imaginationen ihre Wirkung zeigen, wenn sie performativ in geltende Ordnungen eindringen und in deren Kritik spezifische, sich von den aktuellen Praktiken unterscheidende Wirkungen entfalten“ (Ferrin/Klages 2020: 493). Sie produzieren – die deontische Sprachseite anspielend – symbolische Überschüsse, die dann als (noch) Nicht-Wissen verhandelbar sind (vgl. Ferrin/Klages 2020: 495)[3]. Das zu beschreibende Phänomen ‚Erziehung‘ scheint darüber nicht als Fall einer allgemeinen Regel auf, wie es im illustrierten Verfahren 1 gegeben ist. Es steht im Verfahren 2, um es mit Malte Brinkmann zu formulieren, vielmehr als „Beispiel für eine Allgemeinheit mittlerer Reichweite, die in der phantasiemäßigen Variation als sich durchhaltendes Merkmal ermittelt wird“ (Brinkmann 2019: 9). Diese phantasiemäßige Variation wird hierbei in meiner epistemischen Praxis des ‚doing science – doing a thought‘ als ‚preenactment‘ entfaltet (Tecklenburg et al. 2019: 24), das die Zukunft bzw. Potentialität als Erfahrung ermöglicht und dabei explizit das Nicht-Wissen als interessante Seite des Wissens mit untersucht (vgl. Ferrin/Klages 2020: 500).

3 Mit Nino Ferrin und Benjamin Klages (2020: 493) könnte ich mich im Anschluss an Zirfas/Burghardt (2015) hierüber auch als Autor:in der Utopie verstehen, die Erziehung durch künstlich induzierte Veränderung zu definieren pflegt.

Wenn ich also fingiere, dass ich mich nicht mehr auskenne, kann ich somit wiederum anders auf mein Wissen über Erziehung blicken.[4] Ich kann mich fragen: Was kann ich dann in Bezug auf Erziehung als Prozess in diesem empirischen Beispiel noch sehen? Wäre Erziehung unterwandert von Freiheit, Spontaneität, Alterität und Ungerichtetheit dann überhaupt noch als Erziehung möglich? (vgl. Luhmann/Schorr 1981). Oder bringt sie dann nur mehr – wie es bei John Dewey heißt – „eine Erfahrung in Gang […] die nicht weiß, wohin sie geht" (Dewey 1987: 66)? Peter Fuchs findet die schwerwiegendere Frage ist dann aber, was mit einer derartigen De-Ontologisierung von Reflexionspotentialen anzufangen sei (vgl. Fuchs 2010: 223). Er würde fragen: Kann man mit dieser Strategie überhaupt noch ernsthaft forschen, ernsthaft theoretisieren?

3 Fazit – Collage als Wissensarbeit in Praktiken der paradigmatischen Überkreuzung

Sicherlich wäre dieser Frage mit äußerstem Bemühen zu begegnen, indem man meine Aussage „Ich kenne mich nicht mehr aus" bei Bedarf jederzeit theoretisch wieder bearbeitet, auf diese Weise das diskursive Denken über Grundbegriffe anregt und sich somit vor selbsterzeugten und endlosen Tautologisierungen bewahrt. Nur dadurch, könnte man infolgedessen argumentieren, wäre die Möglichkeit von Interpendenzunterbrechungen (vgl. Treml 1991: 354) gegeben, die – da theoretische Forschung charakteristischerweise häufiger das Problem hat, im diskursiven Denken über Grundbegriffe der Immanenz verhaftet zu bleiben – für jegliche Theoriearbeit und Begriffsbildung erforderlich sind.

Aus meiner Sicht stellt sich jedoch Peter Fuchs (2010) Frage nach der Lösung einer de-ontologisierenden Praxis des Theoretisierens und Forschens eher als rhetorischer Witz dar (weil dies vom Standpunkt einer Beobachtung zweiter Ordnung aus ohnehin nicht beantwortbar ist) und damit auch der daraus resultierende Umgang anders. Im Sinne von Alfred Schäfer und Christiane Thompson (2014) geht es mir vielmehr um einen methodisch kontrollierten Umgang mit der Frage, „auf welche Weise eine erziehungswissenschaftliche Forschung sich noch einmal in einer reflexiven und problematisierenden Weise zu ihren Leitkategorien verhalten kann" (Schäfer/Thompson 2014: 11). Vor diesem Hintergrund geht es mir um ein Plädoyer für die theoretische Forschung *als Forschungsweise selbst* und darum, dass durch methodologische Verfahren der Umgang mit Theorie als Ausein-

4 Diese Utopie ist nach Nele Stuhler hierbei auch als ein „Vorgang" verstehbar, „der mein Seh-Raster befragt, wie ich aus mir herausblicke, auf welche verabredeten und unverabredeten Formen mein Blick trifft, wie die Formen in mich zurückblicken und welche Spannung ich empfinde, zwischen ihnen und mir. Es [aus dieser Perspektive] nicht verstehe. Es alles eigentlich einfach nicht verstehe" (Stuhler 2021: 12; Hervorh. FG).

andersetzung mit Begriffsbeschaffenheit, Wissensformen und dem Vollzug von Erkenntnisbildungsprozessen identifiziert wird (vgl. Thompson 2021: 18)[5].

Damit sind dann auch – wie Malte Brinkmann (2019) anmerkt – potentielle Möglichkeiten angerissen, „den Prozess des Entwerfens von Begriffen und Schemata epistemologisch neu zu fassen“ (ebd.: 10), bspw. indem einander kreuzende konventionelle Verfahren – wie von mir gezeigt – sich überschieben, aber in Collage methodologisch fixiert miteinander ‚operieren‘, sodass „die Performativität der Forschung […] [hier nicht nur] die Veränderung des Gegenstandes“ (ebd.: 11; Hervorh. FG), sondern auch die daran anknüpfenden *Aggregatzustände seiner Begriffe* thematisiert. D.h. mittels Collagetechnik lässt sich zum einen hervorheben, dass der Erziehungsbegriff wie auch andere disziplinäre und interdisziplinäre Grundbegriffe (z.B. *Inklusion, Bildung, Freiheit)* Beispiele sind, die in ihrer Logik aporetisch sind, aber praktisch unverzichtbar scheinen (vgl. Treml 1991: 353). Zum anderen kommt es durch die von mir illustrierten Collage-Prozesse zum „Phänomen der realen und fiktiven Überkreuzung“ *im Sinne einer „Überschiebung“ von thematischen und operativen Begriffen*: Während thematische Grundbegriffe wie ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘, ‚Lernen‘, ‚Sozialisation‘ bspw. empirische Eingriffe ermöglichen, weil sie – wie Eugen Fink (1957: 324) sagt – diese gegenständlich fixieren und gedachtes Wissen explizit verwahren können, notieren operative Begriffe Utopien, umspielen Nicht-Wissen oder bleiben „im Schatten“ (Brinkmann 2019: 10) – mal unsagbar als das „so umgängig Verbrauchte […], aber nicht eigens Bedachte eines philosophierenden Nachdenkens“ (Fink 1957: 325).

Durch Collage zu zeigen, wie gerade *das Variierte* „als Differierendes in dieser Überschiebung“ (Husserl/Landgrebe 1999: 418) streitet, bedeutet damit auch mein Angebot, der Performativität von Grundbegriffen im Sinne einer „Wissensarbeitsforschung“ nachzuspüren und in diesem Sinne dem Problem der Immanenz zu begegnen (Thompson 2021; hierzu auch Bellmann/Ricken 2020). Im Einsatz von Collage verstehe ich performative Begriffe dann als *Praktiken der paradigmatischen Überkreuzung*, die sich *nicht* vorschnell den üblichen wissenschaftlichen Paradigmen *linear* zuordnen lassen (vgl. Thompson 2021: 18). Zudem wird man innerhalb dieser Praktiken der Überkreuzung als Forschungsperson zum Teil selbst zum Experiment bzw. als Einsatz beobachtet. Wissensarbeit kann insofern auch als reflexives Embodiment ausgelegt werden, das sich aus einer zeitgleichen Verstrickung in den Gegenstand Erziehung und einer methodologischen Distanzierung von dem, was passiert, ergibt und in der Herangehensweise an dessen

5 Mit Nicole Balzer und Johannes Bellmann (vgl. ebd. 2019: 36) könnte hier auch von der willkommenen Ver-Ziehung der Theaterperspektive die Rede sein, welche darauf verweisen würde, dass die Konstruktion der Erziehungswissenschaft nicht mehr ausschließlich mit einer Selbstbeschreibung des Feldes der Wissenschaft einhergeht, die lediglich eine auf die sogenannte Theaterperspektive eingeschworene, disziplinierte Disziplin begrüßt, sondern die die klare Trennung von Bühne und Zuschauerraum bewusst aufgibt: „[…] aber nicht, weil die Zuschauer sich jetzt in Schauspieler verwandeln würden oder umgekehrt, sondern weil die Position des distanzierten Beobachters weder die einzige noch immer die beste Position ist, um zu verstehen, was gespielt wird“ (ebd.).

Begriffskörper – in Prozessen des Entwerfens – um das potentiell Zukünftige bzw. Fiktive (vgl. Tecklenburg et al. 2019: 26) und um die Anerkennung von Nicht-Wissen erweitert wird.

Abschließend gefragt werden könnte – vor dem Hintergrund der thematischen Rahmung dieses Bandes – nun noch einmal: Was bringt diese Form der Auseinandersetzung der Inklusionsforschung? Mit Till Jansen und Werner Vogd (2022) ließe sich pointieren: Wer soziale Sachverhalte – zu denen sowohl Erziehungs- als auch Inklusionsprozesse gezählt werden können – verstehen will, stößt zwangsläufig auf das Problem der Mehrdeutigkeit. Denn soziale Sachverhalte haben niemals nur *einen* Sinn (vgl. Jansen/Vogd 2022: 1ff.). Je nach Forschungs-, Theorie- und Denktradition sind sie etwa geteilter Erfahrungsraum, subjektiv gemeinter Sinn, objektiver Sinnhorizont, Bestandteil von Interaktion, Organisation oder gesellschaftlicher Funktionssysteme (vgl. ebd.). Der Beitrag wirbt insofern auch für Übertragungswissen:

- dafür, Inklusion über die epistemische Praxis von Collage als sozialen Sachverhalt zu lesen, der zur selben Zeit in verschiedene Kontexte eingebunden sein kann und dabei zum Teil unvereinbare Welten miteinander verknüpft.
- dafür, nicht nur theoretisch, sondern auch forschungspraktisch sensibel für die Bedingtheit des Begriffskörpers von Inklusion zu werden. Zu diesem Zweck wurde am Beispiel von Erziehung aufgezeigt, wie unterschiedliche begriffliche Grundverständnisse analytisch nachvollzogen werden können: differierende Begriffsverständnisse, wie sie vorstellbar auch für Inklusion gelten, bspw. wenn die daran anknüpfende Begriffsarbeit sich an einer quantitativ-empirischen und/oder qualitativ-rekonstruktiven Linie der Inklusionsforschung orientiert.

Mit dem vorliegenden Beitrag möchte ich zudem einladen, Collage als Praxis zu verstehen, die davon lebt, epistemologische und metatheoretische Setzungen immer wieder neu zu hinterfragen und die für uns das Spiel zwischen Theorie, Methode und Empirie am Leben erhält (vgl. Jansen/Vogd 2022: VIII). Nicht nur Inklusion könnte damit als polykontexturale Sozialität weitergedacht werden, die sich nicht vorschnell repräsentationalistisch aufordnen lässt. Vielleicht ließe sich mit diesem Zugang noch viel grundsätzlicher jene Mehrdeutigkeit im Blick behalten, die zu verstehen uns tiefere Einsichten in soziale Prozesse und deren Brüchigkeit nehmen lässt.

Literatur

Ammon, Sabine (2013): Entwerfen – eine epistemische Praxis. In: Mareis, C./Windgätter, C. (Hrsg.): Long Lost Friends: Wechselbeziehungen zwischen Design-, Medien- und Wissenschaftsforschung. Zürich: Diaphanes, S. 133-155.

Ammon, Sabine/Froschauer, Eva Maria (2013): Wissenschaft Entwerfen. Vom forschenden Entwerfen zur Entwurfsforschung der Architektur. München: Wilhelm Fink Verlag.

Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. In: Meseth, W./Casale, R./Tervooren, A./Zirfas, J. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 21-47.

Bellmann, Johannes (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. Zeitschrift für Pädagogik 2020, 6, S. 788-806.

Bellmann, Johannes/Ricken, Norbert (2020): Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds (Einleitung in den Thementeil). Zeitschrift für Pädagogik 66, 6, S. 783-787.

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.

Brinkmann, Malte (2019): Unsichtbarkeit als Problem und Chance in der qualitativen Bildungsforschung. Forschungskolloquium, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin: Humboldt Universität, S. 1-14.

Budde, Jürgen (2021): Erziehen. In: Budde, J./Eckermann, T. (Hrsg.): Studienbuch pädagogische Praktiken. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 119-144.

Dewey, John (1987): Art as Experience. In: Boydston, J. A. (Hrsg.): John Dewey – The middle works, 1899-1924, Vol. 14: 1922. Carbondale: SUP, S. 1-352.

Drehsing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg.

Ferrin, Nino/Klages, Benjamin (2020): Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia. In: van Ackeren, I./Bremer, H./Kessl, F./Koller, H. C./Pfaff, N./Rotter, C./Klein, D./Salaschek, U. (2020): Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 491-503.

Fink, Eugen (1957): Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie. In: Zeitschrift für Philosophische Forschung 11, 3, S. 321-337.

Forster, Edgar (2019): Die Frage epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meseth, W./Casale, R./Tervooren, A./Zirfas, J. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 139-154.

Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weitkämper, Florian (2021): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Fuchs, Peter (2010): Das System SELBST. Eine Studie zur Frage: Wer liebt wen, wenn jemand sagt: »Ich liebe Dich!«? Velbrück Wissenschaft.

Gerstenberg, Frauke (2017): Arbeiten am Blick. Zur kollektiven Konstruktion von Kindbildern in Teamgesprächen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Thema Übergänge 10, 1, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 134-146.

Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell/Cloos, Peter (2019): Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In: Cloos, P./Fabel-Lamla, M./Kunze, K./Lochner, B. (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 91-111.

Gerstenberg, Frauke (2021): Wie organisiert sich die frühpädagogische Organisation? Methodendidaktische Collagen zu Gesprächs- und Interaktionsanalysen organisational gerahmter Praktiken in frühpädagogischen Settings. Diss. Hildesheim: Universität Hildesheim.

Goffman, Erving (1996): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Hopf, Alexandra (2020): Irritation als Methode – Collage in der Kunst und Kunsttherapie. Wissenschaftliche Grundlagen der Künstlerischen Therapien, Band 9. Hamburg, Potsdam, Berlin: University Press.

Husserl, Edmund/Landgrebe, Ludwig (1999): Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hamburg.

Jansen, Till (2014): Zweiwertigkeit und Mehrwertigkeit. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie 2014, 1, S. 1-23.

Jansen, Till/Feißt, Martin/Vogd, Werner (2020): Logische Kondensation – Zur Interpretation von Mehrdeutigkeit in der Kontexturanalyse am Beispiel eines schizophrenen Patienten in der forensischen Psychiatrie. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 21, 3, Art. 13.

Jansen, Till/Vogd, Werner (2022): Kontexturanalyse. Theorie und Methode einer systemischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Verlag.

Krinninger, Dominik (2019): Kritische Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs. In: Meseth, W./Casale, R./Tervooren, A./Zirfas, J. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 247-263.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1981): Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 2, S. 37-54.

Nohl, Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 255-276.

Nohl, Arnd-Michael (2018): Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 1, S. 121-138.

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer Verlag.

Reich, Kersten (2003): Methodenpool. Reframing. http://www.methodenpool.uni-koeln.de/download/reframing.pdf [Zugriff: 15.02.2021].

Riegler, Julia (2019): Die Erkenntniswerkzeuge zum Erkenntnisgegenstand machen: Ein Impuls zum Umgang mit gegenstandsbezogener Literatur im Kontext qualitativer Forschungsarbeiten. Journal für Psychologie 27, 1, S. 98-122.

Slife, Brent D./Johnson, Clayton T./Jennings, Amy C. (2015): Surprisability and practical rationality. Knowledge advancement through the explication of interpretation. In: Martin, J./Sugarman, J./Slaney, K. L. (Hrsg.): The Wiley handbook of theoretical and philosophical psychology. Methods, approaches and new directions for social sciences. Hoboken: John Wiley & Sons, S. 392-408.
Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2014): Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität (Wittenberger Gespräche, 2), S. 7-28.
Stuhler, Nele (2021): Keine Ahnung. Berlin: Korbinian Verlag.
Tecklenburg, Nina/Lindholm, Sven/Kolesch, Doris (2019): »Zukunft als Erfahrung ermöglichen«. Ein Gespräch über Theorie und Praxis des (P)Reenactments. In: Czirak, A./Nikoleit, S./Oberkrome, F./Straub, V./Walter-Jochum, R./Wetzels, M. (Hrsg.): Performance zwischen den Zeiten Reenactments und Preenactments in Kunst und Wissenschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 23-36.
Thompson, Christiane (2021): Praktiken und Formen der Theorie – Konturen der „Wissensarbeitsforschung“. In: Thompson, C./Brinkmann, M./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 11-31.
Treml, Alfred K. (1991): Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 347-360.
Vogd, Werner (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Die Autorinnen und Autoren

Balzer, Nicole, Dr. phil., Akademische Oberrätin im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Arbeitsschwerpunkte: Philosophische Grundlagen von Erziehungswissenschaft und Erziehungstheorie; Theoriebildung in der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft; Erziehungswissenschaftliche Rezeption kulturwissenschaftlicher Theorien; Qualitative Bildungsforschung (mit Fokus Hochschullehre/universitäre Bildung).

Budde, Jürgen, Prof. Dr. phil. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg; Arbeitsschwerpunkte: Differenzen und Ungleichheiten in Bildungspraktiken und -institutionen, Erziehung und Soziales Lernen, Ethnographie und Praxistheorie.

Böhmer, Anselm, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Schwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie in der späten Moderne, poststrukturalistische Ansätze der Subjektivierung, Bildung und soziale Ungleichheit, Diversität & Inklusion, Migration.

Diz Muñoz, Cristina, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schule und kulturelle Transformation an der Goethe-Universität Frankfurt am Main; Arbeitsschwerpunkte: Relationale Subjektivierungsforschung, Intersektionale Forschungsansätze, Qualitativ-empirische Bildungs- und Biographieforschung, Postkoloniale Theoriebildung, Erziehungswissenschaftliche Videographieforschung mit Fokus auf (Un-)Sichtbarkeitsregime in Schule und Unterricht.

Engel, Juliane, Prof. Dr. phil.habil., Professorin für Schule und Kulturelle Transformation an der Goethe Universität FFM; Arbeitsschwerpunkte: Subjektivierung im Kontext globaler Transformationsdynamiken, (Post)Digitale Kulturen des Lernens und der Bildung und erziehungswissenschaftliche Videographieforschung.

Engelmann, Sebastian, Jun. Prof. Dr. phil., Juniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte von Bildung und Erziehung, Reformpädagogik und Reformpädagogikrezeption, Demokratiepädagogik.

Fißmer, Janine, M.A., Ganztagsleitung einer Grundschule in Köln; Forschungsschwerpunkte: qualitative, insbesondere (berufs-)biographische Forschung im Kontext von deutschen Auslandsschulen sowie Geschlechterkonstruktionen und

-praktiken, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft, macht- und rassismuskritische Forschung in der Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten.

Fritzsche, Bettina, Prof. Dr. phil., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt qualitative Forschungsmethoden einer pädagogischen Hochschule in Freiburg, Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Bildungsforschung, vergleichende Erziehungswissenschaft, erziehungswissenschaftliche Ethnographie, Heterogenität und Ungleichheit, Poststrukturalismus, Geschlechterforschung.

Geldner-Belli, Jens, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Allgemeine Inklusionspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: (politik-)theoretische Fragen der Teilhabe an Bildung und Arbeit, Theorien des Politischen sowie Methoden der qualitativen Sozialforschung.

Gerstenberg, Frauke, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Emden/Leer im Bereich Ästhetische und Kulturelle Bildung, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit; Arbeitsschwerpunkte: Kommunikation und Interaktion in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit, qualitative Forschungsmethoden und Methodendidaktik, Collage als künstlerische und epistemische Praxis, Interdisziplinarität, Wissenschaftskommunikation.

Goldmann, Daniel, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Inklusion/Exklusion und Diversity an der Universität Tübingen; Arbeitsschwerpunkte: Schultheoretisch informierte qualitativ-rekonstruktiv Forschung in den Themen Schulentwicklung, LehrerInneninteraktion, unterrichtliche Vermittlungs- und Reflexionsprozesse und In-/Exklusionsprozesse; schultheoretisch informierte Didaktik.

Hackbarth, Anja, Prof. Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diagnostik, Förderung und Didaktik bei Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Behinderung und Bildungsteilhabe, Didaktik des inklusiven Unterrichts, Fachliches Lernen, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode (Unterrichtsvideografie, Interviews).

Köpfer, Andreas, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg; Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung im internationalen Vergleich, Behinderungen und Benachteiligungen in Bildungsorganisationen, sozial- und raumtheoretische Analysen zu Ein- und Ausschluss, rekonstruktive Inklusionsforschung.

Ricken, Norbert, Prof. Dr. phil. habil., Professor für Theorien der Erziehung und Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Philosophie der Erziehung. Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft. Pädagogische Anthropologie. Subjektivitäts-, Intersubjektivitäts- und Anerkennungstheorie sowie Subjektivationsforschung. Ethnographische und diskursanalytische Bildungsforschung.

Rosen, Lisa, Prof. Dr. phil., Dipl.-Päd., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildung an der Universität Koblenz-Landau. Forschungsschwerpunkte: migrationspädagogische Professionalität und Professionalisierung, Differenzkonstruktionen und -praktiken in Schule und Unterricht, Lehrer*innen- und Schüler*innenbiographien der Migrationsgesellschaft, mehrsprachige Bildung und Linguizismuskritik, Freiwilligenarbeit im Kontext von Flucht, international vergleichende und intersektionelle Bildungsforschung.

Simon, Toni, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Sachunterricht des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation, Einstellungen zur schulischen Inklusion.

Sturm, Tanja, Prof. Dr. phil. habil., Professorin für Inklusive Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht, Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praxen, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode (Gruppendiskussion, Videografie), international vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung.

tom Dieck, Fenna, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung des Instituts für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Koblenz-Landau; Forschungsschwerpunkte: Ethnographische Forschung zu Differenzkonstruktionen im Kontext von (Flucht-)Migration, international vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung in Deutschland und Italien, macht- und rassismuskritische Perspektiven in der Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten.

Willmann, Marc, Univ.-Prof. Dr. phil., Arbeitsbereich Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe an der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Erziehung und Bildung im Kontext emotional-sozialer Entwicklung in Schule, Gesellschaft und Kultur, Kritische Theorie schulischer Erziehungshilfen; Dekonstruktion der Sonderpädagogik.

Wittig, Steffen, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Systematische Problematisierung erziehungs- und bildungstheoretischer Theorien und Grundbegriffe (insbesondere Teilhabe, Exklusion und Gleichheit) sowie die theoretische wie qualitative Erforschung von 'Bildungsregimes'.

T. Sturm, N. Balzer, J. Budde, A. Hackbarth (Hrsg.)

Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung

Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Erziehung, Bildung, Sozialisation – Begriffe wie diese sind konstitutiv für die Erziehungswissenschaft. Welche Bedeutung kommt diesen Grundbegriffen innerhalb des Inklusionsdiskurses zu? Welche Impulse kann wiederum der Inklusionsdiskurs in die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Begriffen einbringen? Historische, theoretische, methodologische und empirische Beiträge untersuchen die Relationen von erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen und Inklusionsforschung, machen Probleme sichtbar und zeigen ihre Bedeutung in der Lehre.

Die Herausgeber*innen:
Prof. Dr. Tanja Sturm, Professorin im Arbeitsbereich Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation an der Philosophischen Fakultät III der MLU Halle-Wittenberg
Dr. Nicole Balzer, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Prof. Dr. Jürgen Budde, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens am Institut für Erziehungswissenschaft der Europa-Universität Flensburg
Prof. Dr. Anja Hackbarth, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diagnostik, Förderung und Didaktik bei Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen an der Universität Bielefeld

ISBN 978-3-8474-2615-8



www.budrich.de